

Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti
Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani
Sekcija psihologov v vzgoji in izobraževanju
pri Društvu psihologov Slovenije

Posvetovanje PODPORA PSIHOLOGA UČITELJEM IN VZGOJITELJEM PRI DELU Z NADARJENIMI

Ljubljana, 25. 1. 2013

Posvetovanje

**PODPORA PSIHOLOGA
UČITELJEM IN VZGOJITELJEM
PRI DELU Z NADARJENIMI**

25. 1. 2013

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Urednici
Mojca Juriševič in Polona Gradišek

Ljubljana 2013

Posvetovanje
PODPORA PSIHOLOGA UČITELJEM IN
VZGOJITELJEM PRI DELU Z NADARJENIM

Organizatorja posveta Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti PeF
UL in Sekcija psihologov v vzgoji in izobraževanju pri
Društvu psihologov Slovenije

Programski odbor posveta Nataša Fabjančič, Polona Gradišek, Mojca Juriševič,
Gordana Rostohar in Božena Stritih

Urednici Mojca Juriševič in Polona Gradišek
Recenzenta Drago Žagar in Gordana Rostohar
Izdala in založila Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
Za založnika Janez Krek, dekan
Tehnična urednica Mira Metljak
Priprava Igor Cerar
Tisk Tiskarna Formatisk, d.o.o. Ljubljana
Naklada 150 izvodov (prva izdaja, prvi natis)
Ljubljana, maj 2012

Za jezikovno ustreznost so odgovorni avtorji besedil.



Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta



CIP – Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.091.12:159.9-051(082)
159.924-053.5(082)

POSVETOVANJE Podpora psihologa učiteljem in vzgojiteljem pri delu z nadarjenimi (2013 ; Ljubljana)
Posvetovanje Podpora psihologa učiteljem in vzgojiteljem pri delu z nadarjenimi, 25. 1. 2013,
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani / [organizatorja posveta Center za raziskovanje in spodbujanje
nadarjenosti PeF UL in Sekcija psihologov v vzgoji in izobraževanju pri Društvu psihologov Slovenije] ;
urednici Mojca Juriševič in Polona Gradišek. - 1. izd., 1. natis. - Ljubljana : Pedagoška fakulteta, 2013

ISBN 978-961-253-110-2

1. Dodat. nasl. 2. Juriševič, Mojca 3. Pedagoška fakulteta (Ljubljana). Center za raziskovanje in
spodbujanje nadarjenosti 4. Društvo psihologov Slovenije. Sekcija psihologov v vzgoji in izobraževanju
268576512

Vsebina

Mojca Juriševič in Polona Gradišek

Uvodni nagovor 5

Valentin Bucik

**Pomoč psihologa vzgojiteljem in učiteljem pri delu z nadarjenimi:
nekaj izhodišč in priporočil** 9

Cirila Peklaj

Učitelji nadarjenih učencev in delo z njimi 27

Olga Poljšak Škraban

Nekaj razmislekov o izhodiščih in delu z nadarjenimi 37

Tamara Maleševič

Nekatera pogosta vprašanja o visokih potencialih mlajšega otroka 43

Božena Stritih

**Podpora psihologa vzgojiteljici v vrtcu pri delu s potencialno
nadarjenim otrokom** 51

Nika Cerar

**Podpora psihologa učiteljem pri prepoznavanju nadarjenih učencev
v osnovni šoli in delu z njimi** 61

Nataša Fabjančič

Ustvarjalni tabor za likovno nadarjene učence 67

Ajda Erjavec Bartolj

**Delovni angažma osnovnošolskega psihologa pri delu
z nadarjenimi učenci, starši, učitelji in vodstvom šole: kratka analiza
subjektivnega doživljanja strokovnih ovir** 79

Mojca Juriševič in Polona Gradišek

**Kako na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (psihologi)
spodbujamo izobraževanje vzgojiteljev in učiteljev za delo
z nadarjenimi učenci?** 85

Nataša Bucik in Nada Požar Matijašič

Prepoznavanje vloge in pomena kulturno-umetnostne vzgoje 93

Cveta Razdevšek Pučko

Ob rob strokovnemu posvetu »Podpora psihologa vzgojiteljem in učiteljem pri delu z nadarjenimi« 101

Priloga – program posveta 105

Uvodni nagovor

Spoštovane kolegice, spoštovani kolegi,

pred nami je zbornik, ki obeležuje naše drugo strokovno posvetovanje v okviru Centra za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (CRSN PeF UL) in v sodelovanju s Sekcijo psihologov v vzgoji in izobraževanju pri Društvu psihologov Slovenije.

V zbornik je vključenih 11 prispevkov, ki na različne načine in v različnih oblikah odgovarjajo na vprašanje, kako lahko psihologi podpremo vzgojitelje in učitelje pri njihovem vsakodnevnem delu z nadarjenimi otroki oziroma učenci.

Tema letošnjega posveta »Podpora psihologa učiteljem in vzgojiteljem pri delu z nadarjenimi« ni bila izbrana naključno, temveč predstavlja smiselno nadaljevanje lanskoletnega srečanja, na katerem smo se širše ukvarjali z vlogo, ki jo psiholog na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih (lahko) ima. Strokovna podpora, ki jo psiholog nudi vzgojiteljem, učiteljem in drugim strokovnim delavcem na področju izobraževanja, je pri delu z nadarjenimi namreč ključnega pomena, saj temelji na spoznanjih o razvoju in značilnostih nadarjenosti ter je pedagogom v temeljno oporo pri izbiri najbolj ustreznih pristopov poučevanja nadarjenih učencev.

Pred posvetom smo med kolegicami in kolegi izvedli kratko anketo, da bi bolje razumeli, kako psihologi to podporo izvajamo konkretno v praksi. V anketi je sodelovalo 41 psihologov, zaposlenih v vrtcu (4), osnovni (26) in srednji šoli (11). Rezultati te ankete so pokazali, da psihologi na šolah občasno organizirajo predavanja za učitelje ali osnovna izobraževanja na temo nadarjenosti, ki pa so danes redkejša, kot so bila ob uveljavitvi dokumenta Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. Nekateri od sodelujočih v anketi nadalje navajajo, da vsako leto na pedagoških konferencah obnovijo ključne informacije o postopku odkrivanja, s postopkom seznanijo starše učencev 3. razreda, organizirajo tematska predavanja s posameznih področij nadarjenosti (npr. naravoslovje) ali pa spodbujajo učitelje k udeležbi na seminarjih; učiteljem ali vzgojiteljem po potrebi svetujejo v manjših skupinah ali individualno, predvsem ob vročitvi ocenjevalnih lestvic, pri pripravi individualiziranih programov, pri pripravi delavnic, skupnih projektov ali taborov ter kadar se učitelji ali vzgojitelji sami obrnejo nanje z vprašanji ali predlogi. Poleg

navedenega obsega delo psihologov na področju nadarjenosti, po navedbah vprašanih, še koordinacijo, organizacijo in vodenje dela z nadarjenimi, testiranje, sodelovanje pri evalvaciji dela z nadarjenimi, analizo želja nadarjenih učencev in dijakov, opozarjanje na različne možne oblike dela z nadarjenimi znotraj in zunaj pouka, v vrtcu pa tudi spodbujanje opazovanja, spremljanja in dokumentiranja otrokovega razvoja, učenja in napredka s pomočjo otrokovega portfolia ter seznanjanje vzgojiteljic z uporabno literaturo. V anketi sodelujoči kolegi in kolegice si želijo, da bi učitelji in vzgojitelji občutili večjo željo, da bi delali z učenci in otroki, ki zmorejo in hočejo več; predlagajo, da bi bilo smiselno izvajati več izobraževanj za učitelje, na katerih bi dobili konkretne predloge za kakovostno delo z nadarjenimi, ter seveda seznanjati učitelje in vzgojitelje o nadarjenosti, različnih področjih nadarjenosti in smiselnosti spodbujanja nadarjenih. Pri delu z vzgojitelji in učitelji na področju dela z nadarjenimi psihologe ovira po eni strani nepripravljenost, nezainteresiranost, negotovost učiteljev, njihovo pomanjkanje izkušenj in idej ter motiviranosti za delo z nadarjenimi, kar vprašani pripisujejo predvsem prevelikemu odstotku identificiranih nadarjenih. Po drugi strani psihologe ovira tudi pomanjkanje podpore v vodstvu šole, nenagrajeno dodatno delo, obsežna administracija ter pomanjkanje časa. Šolski in vrtčevski psihologi si po navedbah iz ankete torej želijo, da bi bili učitelji in vzgojitelji bolj pripravljeni kvalitetno delati z nadarjenimi, za kar bi potrebovali po eni strani dobro znanje o vrstah nadarjenosti, značilnostih nadarjenih otrok in učencev ter o ustreznih metodah dela z njimi (ki bi ga pridobili npr. v okviru delavnic in izobraževanj), po drugi strani pa podporo in spodbude s strani vodstva šole.

Zaradi zaznane potrebe po dodatnih znanjih na področju dela z nadarjenimi smo se v CRSN PeF UL odločili, da v letu 2013 vzgojiteljem, učiteljem in drugim strokovnim delavcem na področju izobraževanja za delo z nadarjenimi otroki in učenci ponudimo različna samostojna predavanja in strokovna srečanja. V tem letu namreč praznujemo Mednarodno leto nadarjenosti in ustvarjalnosti, katerega nosilec je Svetovni svet za nadarjene in talentirane otroke (*World Council for Gifted and Talented Children*). Namen teh srečanj je bolje razumeti značilnosti in učne potrebe nadarjenih učencev v šoli, spoznati in promovirati učinkovite pristope za motiviranje nadarjenih učencev, izmenjati izkušnje in strokovna znanja na področju spodbujanja nadarjenosti oziroma dela z nadarjenimi in prispevati k ustvarjanju učeče se skupnosti učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževanju. Prizadevamo si za kakovostno poučevanje na osnovi spodbujanja učnih potencialov učencev v šoli in izven nje. Prvi korak, ki smo ga naredili s tem ciljem, je prav naš posvet psihologov, saj so vrtčevski in šolski psihologi v vsakodnevnikih stikih z vzgojitelji in učitelji pomembni spodbujevalci njihovega strokovnega razvoja.

Če povzameva, je bil namen januarskega posveta premisliti vsebine, načine in oblike strokovne podpore vzgojiteljem in učiteljem pri delu z nadarjenimi, predstaviti dobre psihološke prakse na tem področju dela in iskati nove možnosti za kakovostno sodelovanje psihologov z vzgojitelji in učitelji. Kritični odzivi udeležencev med posvetom, sporočila plenarnih predavateljev ter predstavitve iz neposredne pedagoške prakse so pokazali, da obravnavani segment psihološkega dela v vzgojno-izobraževalnih zavodih še precej različno razumemo in izvajamo. Skozi dinamiko posveta je bilo namreč moč prepoznati, kako veliko manevrskega prostora še imamo psihologi pri načinih uresničevanja podpore vzgojiteljem in učiteljem, pa tudi pri iskanju optimalnih rešitev za druge probleme na področju dela z nadarjenimi, še posebej pri identifikaciji nadarjenosti. Podobno je pokazala tudi evalvacija posveta: udeleženci so bili z vsebinami in organizacijo zelo zadovoljni, a za učinkovito delo v pedagoški praksi potrebujejo več znanj, zato si podobnih strokovnih srečanj želijo tudi v prihodnje.

Preden se prepustimo premislekom in novim idejam ob branju prispevkov, bi se radi zahvalili plenarnim predavateljem za izpostavljena razmišljanja, kolegicam in kolegom za predstavitve izkušenj iz prakse, poslušalcem za kritične komentarje, prof. dr. Norbertu Jauševcu za zanimivo predavanje o »nadarjenih možganih«, članicam programskega odbora za dobro sodelovanje ter obema recenzentoma za skrbne recenzije prispevkov.

MOJCA JURIŠEVIČ IN POLONA GRADIŠEK

Pomoč psihologa vzgojiteljem in učiteljem pri delu z nadarjenimi: nekaj izhodišč in priporočil

VALENTIN BUCIK¹

Povzetek

Ob vprašanju, kako vse lahko psiholog², strokovni delavec, pomaga učiteljem pri delu z nadarjenimi učenci, podajamo nekatere poudarke: šolski sistem bi moral nuditi celovito ter kakovostno vzgojo in izobraževanje vsem otrokom, znotraj tega pa še posebej nadarjenim; sposobnosti in z njimi povezane nadarjenosti, kakor tudi ustvarjalnost so raznovrstne in sploh ne omejene na »akademske« zmožnosti; pri ukvarjanju z ustvarjalnostjo bi morali bolj kot o »velikem K« razmišljati o tem, da je ustvarjalnost povsem vsakdanja stvar in lastna vsakomur; premalo se poudarja pomen kulturne vzgoje v šoli, saj sta kultura in odnos do umetnosti imanentna človekovemu filogenetskemu in ontogenetskemu razvoju; učitelj zmore kakovostno zaznavati in ocenjevati nadarjene učence le, če je motiviran in otroku izrazito naklonjen, a tudi vrhunsko izobražen glede narave nadarjenosti in kriterijev njene evalvacije; hkrati so mu pri tem lahko v ključno pomoč zunanji strokovnjaki za posamezna področja nadarjenosti, ne le akademske, ampak tudi umetniške ali športne; učitelji bi morali biti zlasti pazljivi na dejavnike, ki jih imenujemo »ubijalci kreativnosti«; prekomerno poudarjanje šolskega uspeha in ocen pri določanju stopnje nadarjenosti in ustvarjalnosti ob hkratnem zanemarjanju ostalih dejavnikov je v slovenskem šolskem sistemu doslej napravilo že dovolj škode in bi bilo treba s tem kriterijem v bodoče ravnati mnogo bolj previdno in varčno.

Ključne besede: mnogotere inteligentnosti, umetniška nadarjenost, kulturna vzgoja, celovitost razvoja, »ubijalci kreativnosti«.

Vloga učiteljev pri prepoznavanju nadarjenih učencev in delu z njimi je neprecenljiva, saj predstavljajo najbolj neposreden stik otroka ali mladostnika s šolskim sistemom, ki jim po eni strani lahko nudi možnosti za kakovostno pridobivanje izobrazbe ter jih opremlja s kopico drugih informacij, podatkov, dražljajev, situacij, dogodkov, interakcij, ki pomagajo pri gradnji in razvoju njegove osebnosti, po drugi strani pa jim sistem nudi (ali bolje, bi jim moral nuditi) okoliščine za najboljši možen način razvoja lastnih potencialov, ki jih otrok v šolski sistem prinese iz domačega, predšolskega okolja. Ob tem se, razumljivo, postavlja vprašanje, kako lahko psihologi, svetovalni delavci v

1 red. prof. dr. Valentin Bucik, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

2 V celotnem besedilu je uporabljena moška oblika, vendar zgolj v svojstvu jasnosti izražanja; v besedilu moška oblika vedno velja za oba spola; učenka/učenec, kandidatka/kandidat, učiteljica/učitelj, psihologinja/psiholog itd.

šolah, informirajo in ozaveščajo učitelje za točnejše prepoznavanje nadarjenih učencev v šoli in kaj vse je pri tem pomembno. Pri razvoju in izražanju potencialov gre namreč za vrsto mehanizmov, ki delujejo v človeški osebnosti in so izrazito psihološki po naravi; v tem primeru je prispevek strokovnjaka, ki pozna in razume delovanje in razvoj človeške duševnosti, torej psihologa, nenadomestljiv, o čemer je bilo pred nedavnim povedanega že marsikaj koristnega in uporabnega (Jurišević in Stritih, 2012). Od psihologa se – popolnoma upravičeno – pričakuje, da zna s svojega strokovnega zornega kota osvetliti človekovo osebnost, njen razvoj, njeno plastovitost in raznovrstnost ter položaj izrazito nadpovprečno razvitih posameznikov v smislu senzorne, intelektualne, emocionalne, motivacijske in socialne zrelosti ter umetniške ali drugih nadarjenosti. Pomembna in dragocena naloga psihologa je s tega vidika pomagati učiteljem in vzgojiteljem pri delu z nadarjenimi učenci. Vprašanje je torej, kako lahko psiholog v vzgojno-izobraževalnem okolju vsebinsko in didaktično informira (in podpre) učitelja in vzgojitelja za bolj kakovostno in zlasti učinkovitejše delo z nadarjenimi in to na različnih izraznih področjih nadarjenosti. Kdo bo morda rekel, da je dovolj, če si vsakdo le podrobneje prebere odlična gradiva, ki jasno in poglobljeno govorijo o nadarjenih in o strategijah dela z njimi (gl. npr. Freeman, Raffan in Warwick, 2010; Subotnik, Olszewski-Kubilius in Worrell, 2011), a vendarle je dobro od časa do časa povzeti tiste korake in razmisleke, ki se v danem trenutku in družbenem okolju zdijo morda najbolj ključni ali zgolj aktualni.

Raznovrstnost nadarjenosti

Primerjava miselnih zmožnosti, tudi na področju splošne ali specifičnih nadarjenosti, in znotraj tega izrazite razvitosti (specifične ali splošne akademske, fizične/športne ali umetniške nadarjenosti oziroma genialnosti na določenem akademskem ali umetniškem področju) je zelo težavna, saj gre za zapletene, večplastne in včasih res težko merljive in določljive psihične fenomene). Zelo koristno je razumevanje izhodiščnega strokovnega spoznanja, da je skoraj nemogoče odgovoriti, recimo, na vprašanje, kdo je bil bolj genialen, Isaac Newton ali Virginia Woolf, Johann Wolfgang Goethe ali Marie Curie, Leonardo da Vinci ali Michael Faraday, Martin Luther ali Kleopatra, Galileo Galilei ali Sharon Stone (v tej skupini je omenjena vsled dejstva, da je kot ena medijsko zelo prepoznavnih oseb uvrščena v Menso, samooklicani klub dveh odstotkov najbolj inteligentnih posameznikov), Charles Darwin ali Benjamin Franklin, Wolfgang Amadeus Mozart ali Napoleon Bonaparte. V vseh primerjanih parih gre namreč brez kančka dvoma za izjemne posameznike, ki pa so svojo

genialnost izražali na zelo različnih področjih in s povsem različnimi sredstvi. Ali bi bil na primer Albert Einstein ravno tako izstopajoč v svoji genialnosti, če bi mu kot malčku starši potisnili v roko čopič (ali če bi se v spletu okoliščin sam »zaljubil« vanj) in ali bi bil Pablo Picasso lahko razvil svoj briljanten um v jedrski fiziki, če bi ga življenjska pot zanesla v naravoslovje namesto v umetnost? Tega nikoli ne bomo vedeli in tudi ni potrebno. Tisto, kar v resnici šteje, je dejstvo, da je tako eden kot drugi od genijev v navedenih parih našel svoj vrhunec na »svojem«, posebnem, izraznem področju miselne učinkovitosti.

Različni dokumenti, ki urejajo šolsko polje, med njimi zlasti Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Krek in Metljak, 2011) poudarjajo, da je bistvo šolskega sistema v zagotavljanju:

- trajnega in skladnega telesnega in duševnega razvoja,
- kakovostne splošne izobrazbe in razgledanosti, usposobljenosti in ustvarjalnosti,
- sposobnosti za vseživljenjsko učenje, stalni osebni in strokovni razvoj (sposobnosti pridobivanje znanja, pismenosti in komunikacijskih sposobnosti v maternem in tujih jezikih, razvijanje delovnih navad in odgovornosti za razvoj, interesov in nadarjenosti posameznika, kulturne pismenosti, ustvarjalnosti in inovativnosti, odgovornosti za zdravje, okolje ...),
- enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje (priseljenci, iz socialno/ kulturno manj spodbudnega okolja, s posebnimi potrebami z odločbo, odrasli) in zlasti
- odličnosti pri posameznikih, ki so nadarjeni (na splošnem intelektualnem, ustvarjalnem, učnem in neučnem (jezikovnem, matematičnem, družboslovnem, naravoslovnem, tehniškem), umetniškem (glasbenem, likovnem, dramskem, literarnem ...) ter telesno-gibalnem področju).

Na katere načine vse lahko psiholog, strokovni delavec, pomaga učiteljem pri delu z nadarjenimi učenci, upoštevajoč zlasti zadnji alinejo v zgornjem naštevu? V nadaljevanju je prikazanih nekaj poudarkov, na katere pri svetovanju učiteljem ne bi smeli pozabiti.

Hkratnost nudenja enakih možnosti ter iskanja posebnosti

Šolski sistem bi moral biti postavljen tako, da nudi celovito in raznovrstno ter kakovostno vzgojo in izobraževanje vsem otrokom, ki so vpeti v ta sistem, znotraj tega pa še posebej nadarjenim. Zagotavljati bi moral enake možnosti za vzgojo in izobraževanje vsakega posameznika, hkrati pa tudi omogočati pogoje za doseganje odličnosti pri posameznikih, ki so nadarjeni na različnih področjih, ne le akademskih (splošnem in specifičnih intelektualnih – jezikovnem, matematičnem, družboslovnem, naravoslovnem, tehniškem), pač pa tudi na telesno-gibalnem področju ter v razvoju potencialov na umetniških področjih – glasbenem, likovnem, dramskem, filmskem, literarnem. Po eni strani torej govorimo o skrbi za celovit, skladen in optimalen razvoj vsakega posameznika, po drugi strani pa o spremljanju nadarjenih. Skrb za celovitost razvoja osebnosti prav vsakega učenca ne pomeni, da bi morali vsakega posameznika prepoznati kot nadarjenega. Vzgojna načela, da je vsakdo odličen in da je vse, kar kdorkoli naredi ali pokaže, najboljše, seveda ne pripeljejo k iskanju izjemnih posameznikov, temveč prej vodijo v past, da smo vsi obravnavani kot enaki, v tem primeru »izjemni«, na nek slabo opredeljen ali sploh neopredeljen način. Ločiti bi bilo torej treba med dejstvom, da je vsak posebej dragocen kot individuum in tem, kako ravnati s posamezniki, ki so izjemni na katerem od številnih področij, brez da bi katero od področij izpustili ali zanemarili.

Hkrati velja opozoriti, da sta strategija iskanja nadarjenih in delo z njimi neposredno povezana s samo opredelitvijo nadarjenosti. Zdi se sicer, da je opredelitev, ki jo najdemo v slovenskem *Konceptu odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli* (Žagar, Artač, Bezić, Nagy in Purgaj, 1999), namreč da so »... nadarjeni ... tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potencialne na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju in ki poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti ...« (str. 4), celovita, vendar se hitro pokaže kot ne preveč posrečena, zlasti z vidika nepreglednega prepleta različnih pojmov, ki jih moramo razumeti ločeno, predno jih medsebojno prepletamo. Gre torej za nepotrebno enačenje razumevanja tistih, ki so izrazito nadarjeni, torej kažejo nadpovprečne dosežke na različnih kognitivnih, telesnih, umetniških ... področjih, in razumevanja ustvarjalnosti, ki poleg izrazite nadarjenosti (ali ob njej ali mimo nje) izkazujejo produkcijo originalnih ter smiselnih, uporabnih, ustreznih idej ali izdelkov. Iz povedanega sledi, da je nadarjenost, ki se izraža v izrazito nadpovprečni izraženosti kognitivnih,

socialnih, umetniških ali čustveno-motivacijskih sposobnosti ali veščin, je sicer dobrodošlo povezana, ne pa nujno, z ustvarjalnostjo (Eysenck, 1995; Gardner, Kornhaber in Wake, 1996; Sternberg, 2004). Nadarjenost torej ni hkrati tudi ustvarjalnost, kot tudi ne obratno (Anderson, 2005). Ustvarjalno vedenje pogosto razumemo kot delovanje, ki je originalno, a hkrati primerno, ustrezno, umestno, z eno besedo učinkovito. Tako razumemo tudi ustvarjalne produkte. Vendar je možno, da je učinkovitost razmeroma osebna (in včasih je prej estetska kot funkcionalna, kot na primer pri kreativnih umetnostih), zato učinkovitosti v resnici ni mogoče premočrtno in preprosto opredeliti z absolutnimi termini uporabnosti, saj se venomer lahko sprašujemo, kako je neka originalna ideja ali rešitev učinkovita, oziroma za koga ali za kaj in na kakšen časovni rok. Težko je torej preprosto reči, da je nekdo nadarjen v ustvarjalnosti ali obratno, da je nekdo ustvarjalen v nadarjenosti. Konceptualno bi bilo treba torej razčistiti odnose med pojmi inteligentnost, nadarjenost, talent in ustvarjalnost. Recimo takole, kot sledi – ni pa nujno, da je ta razlaga (edina) pravilna. Čeprav slovenski šolski sistem slabo razlikuje med nadarjenostjo in ustvarjalnostjo, ju skušamo razlikovati, saj gre za dva različna pojma, ki pa zelo pogosto hodita z roko v roki, morda bi lahko rekli, da celo »tesno objeta«. Nadarjenost in ustvarjalnost torej ne pomenita istih sposobnosti in miselnih procesov. Za nadarjenega velja nekdo, pri katerem se že v zgodnejšem otroštvu izraža ena ali več sposobnosti v takšni stopnji, ki je na katerem od zelo zahtevnih področij delovanja izrazito nad običajnim povprečjem sposobnosti za to starost. Velja, da je nadarjenost, oziroma izjemno visoka specifična inteligentnost, za visoko ustvarjalnost zelo dobrodošla, ne pa tudi nujna. Pogosto v družini teh pojmov nastopa tudi izraz »talent«. Talent bi lahko na določenem področju ustvarjanja opredelili kot ustrezno kombinacijo nadarjenosti (bodisi splošne, ki je povezana z izrazito nadpovprečno inteligentnostjo, ali specifične) ter sposobnosti ustvarjalnega razmišljanja. Hkrati pa se povezuje z ustrezno osebnostno strukturo. Talenti so zelo redko splošni, večinoma so specifični in vezani na določeno področje delovanja. Pri razvoju talenta sodelujejo tri ključne komponente, (i) umske in telesne predispozicije, torej sposobnosti in zmožnosti, ki jih »prinesemo s seboj na svet«, (ii) vpliv okolja, tako družinskega kot šolskega in širšega družbenega, ter (iii) samoaktivnost oziroma notranja motivacija posameznika. Ustvarjalnost je težko opredeliti z enotno in preprosto razlago, saj se lahko izraža na različne načine, na zelo različnih področjih delovanja in pri različnih starostih. Vendar se raziskovalci strinjajo v opredelitvi, da so ustvarjalne rešitve tiste, ki so originalne in imajo vrednost (Bamford, 2006; Robinson, 2006; Sternberg, 2004; Sternberg, Grigorenko in Singer, 2004). Za rezultate razmišljanja ali dela, ki jih prepoznamo kot ustvarjalne, sta potemtakem značilni dve stvari: (i) ustvarjalni produkti so vedno originalni, novi,

nevsakdanji in enkratni, vendar (ii) morajo biti ustvarjalni produkti več kot le originalni, imeti morajo tudi vrednost, torej morajo biti primerni, ustrezni ali umestni, oziroma na nek način uporabni in učinkoviti. Originalne rešitve, ki niso učinkovite, ustrezne, umestne, ne veljajo za ustvarjalne rešitve, pač pa so zgolj originalne. Prav tako niso ustvarjalne tiste učinkovite stvari, ki rešujejo probleme, oziroma so uporabne, a niso originalne. Ustvarjalne rešitve morajo torej biti oboje: originalne in učinkovite.

Celovitost osebnosti, vključujoč nadarjenost ter ustvarjalnost na različnih področjih

Inteligentnost, nadarjenosti in talenti – zelo raznovrstni in sploh ne omejeni na akademske zmožnosti – ustvarjalnost, inovativnost (oziroma kakorkoli že poimenujemo te fenomene) so del celovite osebnostne strukture (Detterman, 1993). Celovito spoznavanje človeka vsebuje predvsem uvid v raznorodnost psihičnih lastnosti, ne le v povprečne in pavšalne ocene njegove splošne inteligentnosti. Zlasti bi morali to upoštevati pri spoznavanju duševnosti otrok, ki jim želimo čim bolj strokovno pomagati pri optimalnem (torej najboljšem možnem v danih okoliščinah) razvoju celovite osebnostne strukture, katere del je tudi raznovrstnost v miselnih sposobnostih. Po eni strani bi morali skrbeti za celovit razvoj sposobnosti, po drugi strani pa bi se morali bolj potruditi spoznati tista posamezna področja miselnih moči, kjer so možnosti za razvoj otroka najugodnejše. Ni nenavadno, da se vzgojno izobraževalni procesi ukvarjajo predvsem s »splošnimi«, »povprečnimi« kapacitetami in gradijo programe, ki so najbolj sprejemljivi za večino učencev, ki so torej prilagojeni največjemu številu učencev. Bolj je zaskrbljujoče, da se pri tem v največji meri posvečajo razvoju zlasti enih področij otrokovega kognitivnega razvoja (običajno abstraktnega analitičnega razumevanja, povezanega s števili, besedami ali simboli), druge dejavnike kognitivnega razvoja, ki določajo spretnosti medosebnih odnosov, ali pa so povezani z ustvarjalnostjo, inovativnostjo in se kažejo skozi drugačna sredstva in izraze, kot so gib, zvok, slika, ali različne vrste materialov, pa hote ali nehotе puščajo ob strani. To ustvarja dokaj verjeten, a silno škodljiv *circulus vitiosus*, začaran krog razmišljanja, v katerem ima marsikateri učenec o sebi in svojih zmožnostih slabo mnenje zgolj zato, ker ni dovolj uspešen na »pravih«, akademskih področjih (Robinson, 2006). To mnenje si ob veliki »pomoči« okolja ustvari tudi zato, ker ima sam premalo vpogleda v lastne druge sposobnosti in talente, s strani sistema pa ni nobene spodbude, ali pa je ta prešibka, da bi potenciale pri sebi zaznal in razvijal. Posledično lahko torej vrsta mladih, ki so talentirani na področjih, ki niso zanimiva za

akademsko kariero, o sebi misli, da niso talentirani in ustvarjalni, ker se njihov talent odraža morda »le« v »manj pomembnih« ali »manj koristnih« (!?) področjih. Povsem premalo se poudarja dejstvo, da je pri celovitem razvoju človeka in njegove duševne strukture pomembno še marsikaj drugega kot le kognitivne, akademsko usmerjene kapacitete.

Mnogotere sposobnosti

Ameriški psiholog in profesor na prestižni harvardski univerzi Howard Gardner je že pred časom opozoril na preveliko naravnost večine psiholoških teorij »zahodne civilizacije« v »racionalno« (Gardner, 1983), s čimer zanemarijajo posebnosti drugih, družbeno zelo različnih kultur. Narobe se mu je zdelo, podobno kot Robinsonu (2006, 2009), da smo sposobnosti spravili iz telesa (srca?) v glavo (in še to bolj na eno – racionalno – stran). Zakaj se je to zgodilo? Meni, da zato, ker so ponavadi v primerjavi z »manj koristnimi kreativci« zmagovalci tisti, ki so »učinkoviti v produkciji«, tisti, ki s svojimi idejami ter inovacijami »omogočajo preživetje vrste«, kar pa je logika konca 19. stoletja ter časa industrijske revolucije. Danes se upravičeno postavlja vprašanje, ali je ta logika res edina prava ali najboljša glede na to, v kakšnih težavah se je znašla sodobna civilizirana družba (Robinson, 2006). Ali šolski sistem res ravna prav, ko otroke skuša učiti rutin za poklice in dejavnosti, kot da bodo uporabne naslednjih trideset do štirideset let, ko bodo ti otroci v poklicih in dejavnostih, za katere se nam danes niti ne sanja, kakšne bodo njihove zahteve in kakšna bo njihova uporabna vrednost v tistem času.

Kot razvojni psiholog je Gardner opozoril na to, da je pri celovitem razvoju človeka pomembno še marsikaj drugega kot le kognitivne kapacitete. Inteligentnost razume kot sposobnost ali spretnost reševanja problemov ali oblikovanja izdelkov ali idej, ki imajo neko vrednost znotraj enega ali več kulturnih okolij. To pomeni, da Gardner poudarja sposobnosti kot izrazito praktično usmerjeno delovanje. Hkrati trdi, da se inteligentnost pojavlja v mnogih med seboj razmeroma neodvisnih, nepovezanih, samostojnih oblikah. Med drugim je proučeval tudi nevrološke raziskave možnih lokacij in osamitev kognitivnih funkcij pri poškodbah možganov in preučevanje izjemnih posameznikov, kot so avtistični otroci, ki so lahko izrazito specifično nadarjeni na nekaterih področjih, »čudežni otroci«, ki so izjemni v razvoju ene sposobnosti, pri drugih pa povprečni, ali pa t.i. »idioti savanti« (ali »intelektualni otoki«), kot imenujemo osebe, ki sicer imajo umske primanjkljaje, a izkazujejo izjemno bistrost na določenem, zelo specifičnem področju (taka oseba npr. na pamet in zelo hitro

preračunava velika števila; ali ne zna seštevati, zna pa izračunati dan v tednu na določen datum pred mnogimi leti, po spominu obnovi zelo dolgo besedilo, brez da bi razumela pomen, igra klavir po posluhu, riše po spominu z veliko natančnostjo, brez da bi natančno razumel, zakaj in kako ipd.). Gardner (1983) je na tej podlagi ugotovil, da je razumno govoriti o več tipih razmeroma samostojnih inteligentnosti. Nanizal jih je osem.

- *Lingvistična inteligentnost* naj bi vključevala govorjeni in pisani jezik, sposobnost učenja jezikov in kapaciteto uporabe jezika za doseg določenih ciljev. Pisatelji, pesniki, odvetniki, govorci, pisci reklamnih besedil in govorov naj bi bili med tistimi, ki imajo visoko razvito to sposobnost.
- *Logično-matematična inteligentnost* tvori zmožnost logične analize problemov, izvajanje matematičnih operacij in znanstvenega proučevanja stvari. Sproža sposobnost zaznavanja vzorcev, sklepanja iz splošnega na posamezno in logičnega razmišljanja. Najpogosteje jo povezujejo z znanstvenim in matematičnim razmišljanjem, najdemo jo na primer tudi pri programerjih, finančnih analitikih, računovodjih, inženirjih.
- *Prostorska inteligentnost* vsebuje potenciale za razpoznavanje in uporabo vzorcev v prostoru in v globini tako v širših, odprtih (kot je orientacija v mestu, v planinah ali na nočnem nebu pri jadranju brez sodobnih navigacijskih naprav) kot tudi v zaprtih prostorih. Povezujejo jo s poklici upodablajočih umetnikov, zlasti kiparjev in arhitektov ter geografov, navigatorjev ...
- *Glasbena inteligentnost* vključuje zmožnosti v nastopanju, komponiranju in razumevanju ter cenjenju glasbenih vzorcev. Zajema kapaciteto prepoznave uglasitev, tonov in ritmov v glasbi. Po Gardnerju naj bi bila glasbena inteligentnost močno vzporedna lingvistični inteligentnosti, značilna pa naj bi bila za skladatelje, instrumentaliste, dirigente, glasbene kritike itd.
- *Telesno kinestetična inteligentnost* zbuja potenciale za uporabo telesa ali delov telesa pri reševanju problemov. To je sposobnost za uporabo mentalnih zmogljivosti za koordinacijo telesnih gibov oziroma premikanje telesa in se v različnih kulturah izraža zelo različno – tudi kot sposobnost plezanja po drevju, bežanja pred plenilci, lova ali izdelovanja orodja; značilna naj bi bila za plesalce, plezalce, gimnastike in druge športnike ali žonglerje.
- *Naturalistična inteligentnost* omogoča učinkovito delovanje v naravi in jo razumeti ter sprejemati. Značilna naj bi bila za poklice in dejavnosti kot so biologi, zoologi, naravoslovci, ekologi ter tudi zdravniki.
- *Intrapersonalna inteligentnost* omogoča razumevanje samega sebe, svojih občutkov, želja, strahov in motivov. Taka oseba ima učinkovit in realen vpogled vase, te informacije ji omogočajo nadzorovati in usmerjati lastno življenje.

- *Interpersonalna inteligentnost* pa pomeni zmožnost razumeti namere, motive in želje drugih ljudi. Človeku omogoča, da učinkovito sodeluje z drugimi in se zna uživati v njihovo počutje, včasih rečemo, da zna »zlesti v čevlje« drugih. Predani učitelji, prodajalci, verski in politični voditelji, svetovalci, starši, terapevti ... so tisti, ki imajo ali potrebujejo dobro razvito interpersonalno inteligentnost, da bi lahko uspešno opravljali svoje delo oziroma vlogo.
- Poleg intrapersonalne ter interpersonalne inteligentnosti, ki sta po vsebini zelo blizu dobro poznanemu konceptu *emocionalne* oziroma čustvene *inteligentnosti* in se prej nanašata na širšo osebnostno strukturo kot pa ožje na človekove kognitivne lastnosti, v novejšem času različni avtorji razmišljajo tudi o drugih vrstah inteligentnosti, kot so *spiritualna* (ki izraža »iskanje resnice«), *eksistencialna* (ki jo zanimajo bistvena vprašanja sveta in vloge človeka v njem), *moralna inteligentnost* (ki se ukvarja z vprašanji pravilnosti ter etičnosti odločitev in ravnanja človeka) in podobno, a Gardner jih ne prišteva med svojih osem osnovnih inteligentnosti.

S tega vidika je izjemno pomemben Gardnerjev doprinos k zavedanju, da so sposobnosti in nadarjenosti znotraj teh lahko zelo različne in pri posameznikih različno razvite ter da moramo zlasti pri otrocih gojiti in razvijati vse te različne zmožnosti. Pomembno je torej, da čim bolj zgodaj in pravilno prepoznamo otrokova najbolj »močna« področja in jih, skupaj z ostalimi, krepimo tudi naprej, saj se na ta način ustvarja unikaten profil osebnostne strukture posameznika, katere pomemben del je tudi inteligentnost. Velja pa poudariti, da inteligentnosti zelo redko delujejo povsem neodvisno, temveč se njihove vloge v vsakdanjem življenju nenehno prepletajo in skušajo dopolnjevati druga drugo ves čas razvoja veččin in zmožnosti ter reševanja problemov. Pomembno je tudi ponovno poudariti, da moramo te inteligentnosti razumeti v okvirih kulturnega in civilizacijskega okolja, v katerem posameznik živi in skuša biti učinkovit. Če se znajdemo na velikem letališču, bomo ravnali inteligentno, če bomo znali pravočasno in pravilno zaznati in predelati vse informacije, ki nas bodo usmerile na pravo letalo. V takšnem položaju bi se avstralski domorodec, ki je celo življenje preživel v puščavi, verjetno zdel neinteligenten. Podobno pa bi se zdel neinteligenten kak angleški poslovnež, če bi se moral ponoči v puščavi orientirati po zvezdah ali brez opreme v morju ujeti ribo.

Gardnerjeva teorija je marsikje po svetu naletela na veliko pozornost in naklonjenost pri učiteljih in svetovalnih delavcih v vrtcih in šolah – pogosto te ideje že vključujejo v pedagoško prakso in učne načrte. Zakaj bi morali razumeti Gardnerjevo teorijo inteligentnosti kot uporabno idejo za načrtovanje vzgojno

izobraževalnih politik? Zato, ker teorija potrjuje vsakodnevne učiteljeve izkušnje, da učenci razmišljajo in se učijo na zelo različne načine. Prav tako jih ta teoretska spoznanja spodbujajo k organiziranju in izvedbi pouka tako, da bi se čim bolj prilagodili posebnostim učenca kot enkratnega posameznika. Hkrati pa omogočajo širši pogled na vzgojo in izobraževanje ter pomagajo razvijati posebne in prilagodljive učne programe z vključevanjem ustvarjalnosti tudi v umetnosti in kulturi (Bucik, 2011; Bucik, Požar Matijašič in Pirc, 2011).

Vloga kulture in umetnosti ter zunanjih strokovnjakov v vzgoji in izobraževanju

Ustvarjalnost v vzgoji in izobraževanju je enako pomembna kot pismenost in bi morala biti tako tudi obravnavana, pa se pomen kulturne vzgoje v šoli premalo poudarja. Kultura in odnos do umetnosti je del ustvarjalnosti in je imanentna človekovemu filogenetskemu in ontogenetskemu razvoju. Je torej intrinzična, saj je iz ohranjenih artefaktov iz prazgodovine razvidno, da je bilo umetniško izražanje človeku prej lastno kot pisanje oziroma je sporočal, »pisal«, skozi (umetniške) simbole. Zato bi morala šola razmišljati o učenju in spodbujanju problemskega in ustvarjalnega mišljenja, kreativnih strategij, komunikacije in medsebojno sodelovanje tudi – ali zlasti – s pomočjo umetnosti in skozi umetnost. V ustvarjalni povezavi znanja, izkušenj in inovativnosti je ključna vloga kulturno umetnostne vzgoje, ki spodbuja razvoj kreativnega mišljenja, reševanja problemov, izboljšuje komunikacijske sposobnosti in zvišuje samozavest (Miller, 2000; Ochse, 1990; Tomas, 1964).

Različni avtorji, zlasti Ken Robinson (2001) in Anne Bamford (2006), opozarjajo na težave, ki jih pri osebnotnem razvoju otrok lahko povzroča šolski sistem z izrazitim favoriziranjem akademske (in ob tem morda še športne) učinkovitosti pri otrocih in mladini na račun kulturne in umetniške. Robinson v svojem najpogostejše spremljanem TED predavanju po eni strani poudari, da so vsi otroci rojeni umetniki in da je njihov glavni problem, kako ostati umetnik skozi pot v odraslost; po drugi strani pa opomni, da se šola oziroma izobraževalni sistem prejkone trudi mlade izobraževati ven iz ali stran od ustvarjalnega mišljenja in ne k njemu (Robinson, 2006). Učitelje bi bilo treba ves čas glasno opozarjati na to, da bi morali biti pri svojem delu z otroki pozorni predvsem na znanje in ne na neznanje; da je ustvarjalnost interaktivni proces kreiranja originalnih idej, ki imajo vrednost (pri čemer moramo biti pozorni na dejstvo, da je predelitev originalnosti kot nečesa unikatnega mogoče uporabiti predvsem pri vrhunski ustvarjalnosti; pri otrocih jo običajno

operacionaliziramo s kriterijem statistične redkosti, namreč manj pogosto ko se ideja pojavi, bolj »diši« po originalnosti). Zdi se, da ni preveč razumno, če je šolski sistem – oziroma celotni družbeni ustroj – naravnani h kaznovanju in stigmatiziranju napak pri razmišljanju in v dejanjih. Kdor ni pripravljen delati napak, namreč ne bo nikoli prišel do česa originalnega. Mali otroci si upajo poskušati, upajo si delati napake, dokler jih sistem ne »opozori«, da delati napake ni pravilno in učinkovito. Seveda delati napake še ni originalno in originalno še ni nujno tudi koristno in kreativno (originalno je nekaj, česar ni naredil še nihče, originalno in uporabno pa je nekaj, kar je cenjeno v določeni družbi), vendar daje možnosti za odprte poglede na obstoječe probleme in daje dobre obete za originalne in uporabne rešitve, ki bodo lahko prepoznane kot ustvarjalne. Kritiki opozarjajo tudi na preveliko poenostavljanje v razmišljanju, da je sicer gospodarska uspešnost odvisna od ustvarjalnosti in inovacij (kar pogosto slišimo iz ust strategov razvoja), pa se pri tem pozablja, da ustvarjalnost ter inovativnost »rasteta« na zelo različnih poljih, ne le na tehnološkem, informacijskem ali naravoslovnem.

Izvajanje teh idej v prakso ni preprosto, saj različne sposobnosti in nadarjenosti zahtevajo tudi različne načine izobraževanja. V praksi bi to pomenilo tudi, da bi morda morali z različnimi otroki delati različni učitelji, saj imajo tudi ti kljub široki in razgledani pedagoški izobrazbi različno razvite posamezne od mnogoterih sposobnosti, in težko pričakujemo od vseh, da bi lahko ustrezno in učinkovito obvladali vsa področja. Zato bi morali z njimi tesno sodelovati strokovnjaki za različna področja, od kulturnikov in umetnikov do znanstvenikov in naravoslovcev. Šola bi se lahko v tem učila od vrtca, kjer se v celostnem in odprtem kurikulumu otroci skupaj z vzgojitelji učijo, plešejo, ustvarjajo, se igrajo neposredno z naravo in v naravi, spoznavajo svet okoli sebe in same sebe v medpodročno prepletenem procesu vzgoje in izobraževanja (več o tem gl. v Kroflič, Štirn Koren, Štirn Janota in Jug, 2010 ter v Bucik idr., 2011). Pogosto sodelujejo s starši, umetniki in drugimi zunanji sodelavci. Le na ta način lahko vzgojitelji, učitelji in starši celoviteje spoznajo otroka in njegove mnogotere inteligentnosti. Zunanji strokovnjaki za posamezna področja nadarjenosti, ne le akademske, ampak tudi umetniške ali športne, ki jih je mogoče povabiti k sodelovanju, so lahko učitelju in šoli torej v ključno pomoč pri zaznavanju talentov. Včasih je sodelovanje učiteljev z drugimi strokovnjaki nujno, ne glede na to, kako so sami usposobljeni in empatični.

Na primer, ocenjevalna lestvica nadarjenosti učenca, ki je v uporabi za učenca v 7. razredu osnovne šole, poleg ostalih področij vsebuje tudi lestvico za filmsko področje. To področje ocenjujejo učenčevi učitelji za področje ali širše

(učitelji obveznih predmetov, izbirnih predmetov, interesnih dejavnosti ...). Nekatere postavke v lestvici predvidevajo, da bo učenec, ki ima talente na tem področju, to pokazal v šolski situaciji tako, da bo zgodbo, pripoved, pesem znal prenesti v slike; izkazal bo občutek za kompozicijo, ki se pogosto kaže v fotografijah; pokazal bo zanimanje za film in si zapomnil vsako podrobnost. Vendar takšne postavke ne ocenjujejo talenta, temveč predvsem otrokovo izraženo zanimanje za film. Mogoče je reči tudi, da na nekaterih postavkah v lestvici učenca ne more kompetentno ocenjevati učitelj, ki ni strokovnjak za področje filmske umetnosti. Hkrati kljub svoji pedagoški usposobljenosti ne bo znal (in tudi takšne postavke v lestvici ga k temu ne spodbujajo, pač pa prav obratno) ločiti med zanimanjem oziroma motivacijo za dejavnost (torej film) ter nadarjenostjo, ki jo utegne izkazati pri tem. To, da učenec rad fotografira ali rad gleda filme, seveda še ne pomeni, da izkazuje nadpovprečno nadarjenost za film ali izrazite ustvarjalne potenciale. In ali učitelj res zmore ustrezno presoditi, ali ima učenec občutek za kompozicijo (kar po ocenjevalni lestvici izkazuje dejstvo, da zna razporediti elemente v sliki)? Kako učiteljeve osebne kulturne in umetniške preference lahko vplivajo na njegovo ocenjevanje? Kaj torej s takšno lestvico sploh ocenjujemo in vrednotimo? Zakaj na sprejemnih izpitih kandidate za študij dramske igre opazujejo in ocenjujejo profesorji, ki so učitelji za teorijo dramske igre in hkrati igralci; ali pa profesorji arhitekture, ki ocenjujejo in vrednotijo delo kandidatov za študij arhitekture? Ponovimo še enkrat: nadarjenosti je mogoče zaznavati in ocenjevati na celotnem mavričnem spektru dejavnosti in nobenega zagotovila ni, da učitelji ter svetovalni delavci, recimo psihologi, kot ocenjevalci lahko enako natančno, enako pravilno in enako strokovno presojujejo o nadarjenih za področje matematike ali dramsko področje. Zakaj si tu ne bi pri opazovanju otrok pomagali s strokovnjaki, ki res nekaj vedo o tem in znajo talent tudi prepoznati?

Hkrati se je pri tem pomembno spomniti, da tudi otrok sam ne more ustrezno zaznati in spoznati svojih sposobnosti in morebitne nadarjenosti na posameznem področju, če se s tem področjem nikoli ali pa se le izjemoma sreča. Kako naj ve, da je ples morda njegovo močno področje, če ples (ustvarjalni gib) spozna le izjemoma in če nihče ni pozoren na njegove »majhne« plesne eksperimente in ne ugotovi, da kaže znake nadarjenosti na tem področju?

Opozoriti velja, da nadarjene in ustvarjalne osebnosti včasih ni prav lahko prepoznati. Oseba, ki so zanj značilne odprtost uma ter nekonvencionalnost in nekonformnost, s svojim mišljenjem preostalim včasih povzroča nelagodje in preglavice. Pogosto so rešitve, ki jih takšen posameznik predlaga, videti povsem v nasprotju s trenutnim splošnim »gledanjem na stvari«. Vprašanje je

seveda tudi v tem, kako in kdo odloča o tem, kaj je v družbi uporabno in vredno oziroma koristno. Včasih je na kratki rok težko presoditi o »koristnosti« originalnih idej, včasih je za določene zapletene koncepte ali abstraktne ideje težje določiti takojšnjo »uporabno vrednost«. Pogosto je to mnogo lažje pri tehničnih kot umetniških inovacijah. Brezštevilni so primeri težav pri prepoznavanju kreativnih idej v zgodovini človeštva. Predsednik *Michigan Savings Bank* je na primer odvetnikom Henryja Forda na njihove prošnje po investiranju v razširjanje tovarne motorjev *Ford* odvrnil dobesečno tole: »Konj bo ostal, avto je le modna muha«. Thomas Watson, predsednik firme *IBM* je leta 1943 menil, da je svetovni trg sposoben absolvirati tja do pet računalnikov. Bill Gates, takratni predsednik *Microsofta*, je leta 1981 dejal, da bi moralo biti 640 K delovnega pomnilnika v računalniku dovolj za kogarkoli. V gramofonski družbi *Decca* so leta 1962 zavrnil podpis pogodbe z Beatlesi z izjavo: »... ni nam všeč njihov zvok in kitarska glasba gre tako ali tako iz mode ...«. Verjamem, da jih je zaradi te odločitve še dolgo bolela glava. Prepoznavanje originalnosti in uporabne vrednosti originalnih idej ter pristopov torej sploh ni preprosto delo. Nekaj trpke resnice je tudi v stereotipu, da umetnik navadno postane slaven in cenjen šele dolgo po svoji smrti.

Izobražen, motiviran ter otroku naklonjen učitelj

Učitelj zmore kakovostno zaznavati in ocenjevati nadarjene učence le, če je motiviran in otroku izrazito naklonjen, a tudi vrhunsko izobražen glede narave sposobnosti, nadarjenosti, ustvarjalnosti oziroma inovativnosti in kriterijev njihove zaznave ter vrednotenja. Osnovna naloga psihologa, svetovalnega delavca v šoli, je učitelje čim bolj seznaniti s celovito sliko strukture otrokove osebnosti in lastnostmi njenega razvoja in delovanja, pa tudi z opredelitvami in vrstami nadarjenosti in ustvarjalnosti. Vsekakor bi moral pomagati seznanjati učitelje z uveljavljenimi načini evidentiranja ter identifikacije nadarjenosti, z metodami, tehnikami in orodji, ki so na ravni države sprejete in vpete v šolski sistem in jih znati izobraževati v smeri čim bolj poglobljenega ter natančnega zaznavanja raznovrstnih lastnosti nadarjenega učenca in pravičnega ocenjevanja s pomočjo predloženih ocenjevalnih lestvic. Hkrati pa bi jih morali seznanjati s pastmi pri evidentiranju ter identifikaciji, kot so trdovratnost halo efekta, nujnost razlikovanja med pridnimi in manj konvencionalnimi, manj konformističnimi posamezniki, ki so morda nadarjeni, sposobnost zaznavanja nadarjenosti tudi na področjih, ki niso „učna“, sploh pa ne le „akademska“ in podobno. Psihologi bi morali opozarjati učitelje na to, da so (i) otrokove umske sposobnosti raznolike, razmišljajo namreč tako vidno kot tudi slušno,

kinestetično, abstraktno, gibalno ..., (ii) da so dinamične, saj so možgani neverjetno interaktivni in razvijajoči se ter (iii) da so izrazite, torej da so določeni talenti lahko specifični in različni, lahko so izjemni, a včasih tudi skriti.

Pomembno je, da svetovalni delavci skupaj z učitelji prepoznajo otrokova »močna« področja in jih, skupaj z ostalimi, krepijo tudi naprej, saj se s tem ustvarja unikaten profil osebnostne strukture, katere pomemben del je tudi inteligentnost (Juriševič, 2012). O tem govorijo tudi vsakodnevne učiteljeve izkušnje, da učenci razmišljajo in se učijo na različne načine. Psiholog se trudi tudi spodbujati učitelja k organiziranju in izvedbi pouka tako, da bi se čim bolj prilagodili posebnostim učenca kot enkratnega posameznika. Psiholog naj torej skuša učitelje »učiti«, kako razmišljajo kreativni in nadpovprečno nadarjeni otroci in mladostniki, kakšne so njihove osebnostne lastnosti in posebnosti. Učitelj mora biti dobro seznanjen s postopkom evidentiranja ter identifikacije nadarjenih, v podrobnostih mora poznati in razumeti kriterije za določanje nadarjenosti, saj inštrumenti evidentiranja ter identifikacije niso oziroma ne bi smeli biti nič drugega kot operativna izvedba kriterijev oziroma kazalnikov nadarjenosti na vseh možnih področjih.

Učitelj se mora zavedati tudi, da med izjemno nadarjenimi najdemo različne tipe ali modele delovanja razuma. Gardner na podlagi preučevanja življenja in dela znamenitih osebnosti iz človeške zgodovine predlaga vsaj štiri pojavnostne oblike delovanja genialnega uma (Gardner, 2000): (i) »the master«, kakršen naj bi bil Wolfgang Amadeus Mozart, za katerega je značilna talentiranost oziroma virtuoznost na določenem področju veščine, pogosto v umetnosti, redkeje v znanosti; (ii) »the maker«, kot npr. Sigmund Freud, ki ga odlikujeta nadpovprečno bogata in povsem samosvoja produktivnost na določenem področju, pogosteje v znanosti kot v umetnosti; (iii) »the introspector«, kot recimo Virginia Woolf, ki ima talent za razumevanje, vživljanje v in opisovanje tako svoje lastne duševne strukture kot drugih ljudi in njihovih medsebojnih odnosov, kar je sposobnost, cenjena zlasti pri vodstvenih delavcih; (iv) »the influencer«, kot npr. Mahatma Gandhi, ki ima sposobnost vplivanja na druge, vpogleda v in opisovanja situacije ter kreiranja mnenja pri drugih z lastnim vpogledom in njegovim vplivom, kar je prav tako pomembno pri organizacijskih in vodstvenih kadrih.

Za ustvarjanje ustreznega vzdušja in drugih okoliščin za delo z nadarjenimi bi moral biti učitelj pozoren na vrsto nezaželenih dejavnikov, ki utegnejo motiti ustvarjalnost pri otrocih in ki jih navadno imenujemo »ubijalci kreativnosti« (Sternberg idr., 2004; Torrance, 1995). Med glavne zaviralce ustvarjalnosti

prištevajo nadzor (*surveillance* – ki se pogosto skriva za krinko prevelike skrbi), neprestano vrednotenje (*evaluation* – ki skuša vsako stvar presojudi skozi mnenja drugih), tekmovalnost (*competition* – ki skuša ves čas vztrajati na ločnici med „zmagovalci“ in „poraženci“), premočno vodenje (*overcontrol* – ki pogosto zaide v zavračanje inovativnosti kot »izgube časa«) in prevelik pritisk (*pressure* – ki je pogosto povezan s prevelikimi pričakovanji). Take in podobne moteče dejavnike, ki lahko izvirajo iz same logike postavitve šolskega sistema (ali doktrine), bi moral učitelj skušati po svojih najboljših močeh amortizirati. Vendar je eden najhujših ubijalcev ustvarjalnosti navadno mnogo bolj prikrit in globlje usidran v našo kulturo, zato ga je komajda mogoče zaznati: čas. Avtorji, ki se ukvarjajo z nadarjenimi, v en glas zagotavljajo, da je ključna sestavina kreativnosti oziroma kreativnega procesa neomejen čas (Sternberg, 1988, 2004). Tisto, kar res pomaga pri animaciji ustvarjalnosti, pa je uporaba, spodbujanje in gojenje humorja. Čeprav je ustvarjalni proces trdo delo, gre lažje, če ga jemljemo bolj zlahka. Več avtorjev trdi in s primeri dokazuje (Boden, 1996; Eysenck, 1995; Sternberg, 2004), da humor podmazuje kolesje ustvarjalnosti in da zabavati se pomeni razoroževati notranjega cenzorja, ki ideje (pre)pogosto obsodi za nesmiselne.

Vsak človek je na svoj način ustvarjalen

Vrsta avtorjev (Gardner, 2000; Ochse, 1990; Sternberg idr., 2004; Sternberg, Lautrey in Lubart, 2003; Torrance, 1995) opozarja, da se pri preučevanju ustvarjalnosti in razmišljanju o skrbi za ustvarjalnost čisto preveč intenzivno ukvarjamo le z »velikim K«, torej z neko na pol imaginarno kreativnostjo, ki je lastna le »velikim umom«, ki so v preteklosti delali ali v sedanjosti delajo izjemne stvari. Ob tem po krivici pozabljamo, da je ustvarjalnost tudi povsem vsakdanja stvar in kot taka lastna vsakomur. Vsak, ki mu na gorskem pohodu pod vrhom gore s starega planinskega čevlja odpade podplat, mora nujno preizkusiti svojo kreativnost pri iskanju rešitve, če hoče varno priti v dolino. Če pri kuhanju prepozno ugotovimo, da nam za pripravo določene jedi manjka ključna sestavina, uporabimo kreativnost in skušamo z inovativno, a vseeno okusno varianto jedi zadovoljiti zahtevne jedce. Ustvarjalnost, kakor tudi različne nadarjenosti, torej ni lastnost »tam nekje zunaj«, ampak jo iščemo v vsakem učencu (ni sicer nujno, da jo bomo vedno in povsod našli) z zavedanjem, da so pojave oblike lahko zelo različne. Psiholog ve, in je prav, da o tem pouči tudi učitelja, da sta ustvarjalnost in nadarjenost dinamična procesa in da se ene nadarjenosti lahko pojavijo in jih zaznamo prej v razvoju, druge pa morda kasneje. Ve tudi, da se vpis na univerzo ne začne v vrtcu, saj razvoj

človekovih lastnosti in med njimi tudi sposobnosti, različnih nadarjenosti in talentov ni linearen, torej da že davno ne velja več teza, da je »... triletni otrok polovica šestletnega ...« (Robinson, 2009) in da ni nujno, da bi bila šola pripravljavnica za univerzo, skratka, da je razvoj dejansko daleč od linearnosti in preproste napovedljivosti. Psiholog se zaveda tudi, da je človeška skupnost odvisna od različnosti talentov in ne od singularnega ter linearnega razumevanja sposobnosti.

Izogibanje škodljivim učinkom v vzgoji in izobraževanju

Prekomerno poudarjanje šolskega uspeha in ocen pri določanju stopnje nadarjenosti in ustvarjalnosti ob nujnem posledičnem zanemarjanju ostalih dejavnikov je v slovenskem šolskem sistemu doslej napravilo že dovolj škode in bi bilo treba s tem kriterijem v bodoče ravnati mnogo bolj previdno in varčno. Pomanjkljiv je šolski sistem, ki zaznava predvsem »akademsko nadarjene« in »pridne« učence, spregleda pa nadarjenosti na vrsti drugih področij, in ki kulturne, umetniške in telesno-vadbene predmete jemlje kot »sproščanje« in »razvedrilo« ali celo »mašilo« med »pravimi«, resnimi in zahtevnimi šolskimi predmeti, in kjer mladostnik šele na univerzitetni ravni na fakulteti ali akademiji z uspešnostjo pri študiju pokaže, da bi v osnovni šoli dejansko zaslužil Zoisovo štipendijo za nadarjene, pa je ni imel, ker ga sistem ni ustrezno prepoznal (Bucik, 2012). V letu 2011 so med učenci osnovnih šol na novo pridobili štipendijo tisti, ki so imeli povprečje ocen 5,0, dijaki s povprečjem 4,85, med študenti pa tisti s povprečjem 9,75 (Zajc, 2012). Pri nekaterih je bilo tudi to premalo. Vsak nadarjen učenec ne more biti odličen in vsak odličen učenec ni nadarjen; žal so danes s štipendijo nagrajeni predvsem tisti, ki so oboje. Hkrati je po svoje žalostno spremljati študente, Zoisove štipendiste, ki se odločijo izboljševati prenizke študijske ocene s prvega izpitnega roka zato, ker za Zoisovo štipendijo potrebujejo višje povprečje ocen in ne zato, ker bi sebi in drugim želeli dokazati odlično znanje in usposobljenost. Cilj je seveda v obeh primerih dobrodošel, a motiv je različen.

Sir Ken Robinson (2009) polaga v srce tako učiteljem kot staršem (in s tem bomo zaključili), naj se pri delu z otroki zavedajo, da z užitkom opravlja posel tisti človek, ki se ne sprašuje, kaj (naj) dela, ampak kdo je (ker je delo del njega samega) in dodaja, da so človeški viri po lastnostih zelo podobni naravnim virom: ne ležijo kar vsehprek; pogosto so zakopani globoko in globoko je treba kopati, da pridemo do njih. Učitelji, svetovalni delavci in starši pa smo ves čas dolžni ustvarjati okoliščine, da bodo lahko ti človeški viri prišli na površje in

se pokazali. Vse to pa seveda kliče po visoko usposobljenem, močno motiviranem in empatičnem, otroku in mladini brezmejno naklonjenem učitelju, vzgojitelju ali staršu, ki je pozoren pri opazovanju in občutljiv za drobne signale, ki jih je kot posebne mogoče razbrati iz otrokovega ali mladostnikovega vedenja.

Literatura

- Anderson, N. C. (2005). *The creative brain. The science of genius*. New York, NY: Plume.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Boden, M. A. (ur.) (1996). *Dimensions of creativity*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bucik, N., Požar Matijašič, N. in Pirc, V. (ur.) (2011). *Kulturno-umetnostna vzgoja. Priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.
- Bucik, V. (2011). Kaj je (in kaj ni) inteligentnost. *Gea*, 21, 18-24.
- Bucik, V. (2012). Kaj bi rekel Žiga Zois? *Večer*, 68(48), 13.
- Detterman, D. K. (ur.) (1993). *Individual differences and cognition: Current topics in human intelligence, Vol. 3*. Norwood, NJ: Ablex.
- Eysenck, H. J. (1995). *Genius: The natural history of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freeman, J., Raffan, J. in Warwick, I. (2010). *Worldwide provision to develop gifts and talents: An international survey* (Research report). Berkshire: CfBT Education Trust.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic.
- Gardner, H. (2000). *Extraordinary minds*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Gardner, H., Kornhaber, M. L. in Wake, W. K. (1996). *Intelligence: Multiple perspectives*. Fort Worth, TX: Harcourt Brice.
- Juriševič, M. (2012). *Nadarjeni učenci v slovenski šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Juriševič, M. in Stritih, B. (ur.) (2012). *Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih (zbornik posvetovanja Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih, 27.01.2012)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Krek, J. in Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kroflič, R., Štirn Koren, D., Štirn Janota, P. in Jug, A. (ur.) (2010). *Kulturno žlahtenje najmlajših. Razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti*. Ljubljana: Vrtec Vodmat.
- Miller, A. I. (2000). *Insights of genius: Imagery and creativity in science and art*. Cambridge, MA: MIT Press.

Ochse, R. (1990). *Before the gates of excellence. The determinants of creative genius*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, K. (2001). *Out of our minds. Learning to be creative*. Chichester: Capstone.

Robinson, K. (2006). *Do schools kill creativity?* TED talks. Pridobljeno 08.03.2013 s <http://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbY>

Robinson, K. (2009). *The element. How finding your passion changes everything*. London: Penguin.

Sternberg, R. J.(ur.) (1988). *The nature of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (ur.) (2004). *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., Grigorenko, E. in Singer, J. L. (ur.) (2004). *Creativity: From potential to realization*. Washington, DC: American Psychological Association.

Sternberg, R. J., Lautrey, J. in Lubart, T. I. (ur.) (2003). *Models of intelligence: International perspectives*. Washington, DC: American Psychological Association.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. in Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science, *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.

Tomas, V. (1964). *Creativity on the arts. Contemporary perspectives in philosophy series*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Torrance, E. P. (1995). *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, NJ: Ablex.

Zajc, T. (2012). Nedosegljive Zoisove štipendije. *Mladina*, 6, 47-49.

Žagar, D., Artač, J., Bezič, T., Nagy. M. in Purgaj, S. (1999). *Koncept. Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Učitelji nadarjenih učencev in delo z njimi

CIRILA PEKLJAJ¹

Povzetek

Prispevek se osredotoča na vprašanja o učiteljih nadarjenih učencev, njihovih značilnostih, metodah in načinih dela z nadarjenimi učenci. Na podlagi razvojne perspektive poskuša odgovoriti na vprašanje, kako lahko psihologi pomagajo učiteljem pri delu z nadarjenimi učenci. Raziskave so pokazale, da se učitelji nadarjenih učencev v nekaterih značilnostih razlikujejo od normativne populacije učiteljev, prav tako pa so zanje značilne metode, usmerjene v pridobivanje kakovostnega znanja, višjih miselnih in divergentnih procesov ter oblikovanje spodbudnega učnega okolja. Na podlagi teh ugotovitev bi bilo lahko delo oz. pomoč psihologa učiteljem usmerjena v razvojno-izobraževalno delo za delo z nadarjenimi oz. oblikovanje treningov za učitelje, ki želijo delati z nadarjenimi v šoli, ter v posvetovalno delo za delo z nadarjenimi učenci, ki imajo dvojne posebne potrebe.

Ključne besede: nadarjeni učenci, učitelji nadarjenih učencev, model razvoja talentov.

Kaj vemo o učiteljih nadarjenih posameznikov? Kakšni so učitelji nadarjenih ljudi? Kakšne so njihove lastnosti? Kakšni načini, metode učiteljevega dela lahko omogočijo oz. pomagajo nadarjenim posameznikom, da se njihov talent udejanji v izjemnih dosežkih? Kako lahko ta spoznanja prenesemo v naš izobraževalni kontekst? Kaj lahko naredi učitelj v razredu? In kaj lahko naredi svetovalni delavec, da podpre učiteljevo delo z nadarjenimi učenci?

V prispevku bom poskušala na ta vprašanja odgovoriti s pomočjo psiholoških raziskav. Osredotočila se bom na razvojno perspektivno v proučevanju nadarjenosti, na raziskave učiteljev nadarjenih učencev in na uspešne načine dela z nadarjenimi.

Razvojna perspektiva proučevanja nadarjenih

Razvojna perspektiva proučevanja nadarjenosti se je začela uveljavljati po letu 1971, ko je Julian Stanley na univerzi John Hopkins v ZDA začel svojo 50-letno longitudinalno študijo matematično nadarjenih otrok SMPY – Study of Mathematically Preconscious Youth, ki je namenjena razumevanju razvoja

¹ red. prof. dr. Cirila Peklaj, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

intelektualnih talentov. V raziskavah, ki so bile izvedene na populacijah udeležencev v tej študiji (Lubinski, Webb, Morelock in Persson Benbow, 2001; Wai, Lubinski in Persson Benbow, 2010), so ugotovili, da količina izobraževalnih možnosti v osnovni in srednji šoli pripelje do boljših dosežkov nadarjenih v življenju.

K razvojni perspektivi razumevanja in proučevanja nadarjenosti je veliko prispeval tudi Renzullijev projekt obogatitvenih programov za izobraževanje nadarjenih (Dai, 2010). Tudi njegov praktični poskus identificirati nadarjene, da bi izboljšali njihovo izobraževanje, je pripeljal do novega razumevanja nadarjenosti kot dinamičnega fenomena, kot funkcionalnega stanja, in ne nespremenljive lastnosti. Renzulli (1986, str. 76, v Dai, 2010) je izpostavil, da »se nadarjeno vedenje pojavi pri določenih ljudeh (ne pri vseh), v določenem času (ne vedno) in v določenih okoliščinah (ne v vseh).«

Vsa ta praktična prizadevanja so se odrazila v novem pojmovanju nadarjenosti kot značilnosti, ki se pojavlja in spreminja ter je odvisna od interakcij med posameznikom in okoljem. Nadarjenost se pojavi kot rezultat sovplivanja različnih sil, notranjih in zunanjih, ki se združijo v pravem času na pravem kraju. Poleg intelektualnih in kreativnih sposobnosti oz. potencialov upošteva tudi sociokulturni kontekst, učenčevo motivacijo, njegove dosežke, »torej tudi realizirane potenciale« (Juriševič, 2011, str. 331).

Pri opredeljevanju učiteljeve vloge v tem procesu nam lahko pomaga »mega« model razvoja talentov, ki ga predlagajo R. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius in Worrell (2012). Ta model temelji na predpostavkah, da: so za razvoj nadarjenosti pomembne posameznikove sposobnosti; so poti razvoja nadarjenosti na različnih področjih različne; morajo mladi ljudje imeti možnosti za razvoj potencialov, ki jih morajo tudi izkoristiti; so za uspešen razvoj talentov ključne psihosocialne spremenljivke; z izobraževanjem nadarjenih poskušamo doseči odličnost – eminentnost.

V modelu (Subotnik in sod., 2012) najprej upoštevajo, da so razvojne poti nadarjenosti od trenutka, ko se posameznik začne ukvarjati s področjem, do takrat, ko se njegova pot na tem področju konča, v veliki meri odvisne od področja nadarjenosti in da lahko trajajo zelo kratko obdobje (npr. deški soprani – obdobje srednjega in poznega otroštva) ali pa celo življenjsko dobo (npr. slikanje – otroštvo do pozne starosti).



Slika 1. Model razvoja talentov (Subotnik in sod., 2012, str. 184).

V različnih razvojnih obdobjih se nadarjenost različno ocenjuje, vendar vedno v odnosu do drugih posameznikov. Na začetku razvojne poti se jo običajno presoja kot potencial, v srednjih obdobjih se rezultati že merijo in ugotavljajo kot dosežki, v obdobju popolne razvitosti nadarjenosti pa se kažejo v odličnosti, v vrhunskih dosežkih, ki imajo širšo družbeno vrednost in jih merimo z vrhunskimi nagradami.

Razvoj talenta gre skozi različne faze. Na začetku so pomembne sposobnosti oz. potenciali, ki se morajo v naslednjem obdobju razviti v kompetentnosti oz. zmožnost pokazati znanje, veščine in stališča na nekem področju, vsaj na »obrnem nivoju« (Sternberg, 2005). Kompetenca se razvije v ekspertizo, ki pomeni odlično, tehnično brezhibno visoko strokovno obvladovanje in izvajanje svojega področja. Eminentnost na področju pa pomeni tudi korak naprej, sposobnost razvijanja področja, ustvarjanja znanj, rešitev in izdelkov, ki pomenijo premike na celotnem področju.

Na področju ustvarjalnosti se ti premiki kažejo kot prehod iz vsakodnevne, običajne ustvarjalnosti (»little c«) k veliki ustvarjalnosti (»Big C«). Vsakodnevna ustvarjalnost je značilna za ustvarjalnost posameznikov pri različnih aktivnostih, ko sami pridejo do novih, nenavadnih rešitev, ne da bi to rešitev že prej kje srečali ali o njej brali. Velika ustvarjalnost pa pomeni nove ustvarjalne izdelke, s katerimi posamezniki prispevajo k razvoju celotnega področja.

Čeprav za velike produkte in ustvarjalne izdelke potrebujemo tako posameznika kot ustvarjalni proces, pa se lahko poudarek na teh posameznih dejavnikih na razvojni poti talenta spremeni. Na začetku poti je bolj pomemben

razvoj pozitivne naravnosti do področja, s katerim se oseba ukvarja. Nato je za posameznike pomemben proces učenja in pridobivanja tehničnih znanj in spretnosti področja, tako da se lahko miselne naravnosti in znanje poveže v ustvarjanje novih intelektualnih in estetskih stvaritev ali pa vrhunskega izvajanja.

Razvoj talentov ne more potekati sam od sebe, ampak so za njegovo spodbujanje pomembni tudi učitelji, mentorji. Raziskave so pokazale, da je vloga učiteljev na različnih nivojih razvoja talentov različna (Bloom, 1985; Jarvis in Subotnik, 2005, v Subotnik, 2009; Subotnik in sod., 2012). V začetnem obdobju je pomembno spodbuditi in vzdrževati učenčevo notranjo motivacijo tako dolgo, da ga bo področje »zgrabilo« oz. da se bo zaljubil v področje. Poudarek v tem obdobju je na raziskovanju in odkrivanju, radovednosti in veliko pozitivnih spodbudah učitelja. Učitelj mora biti v tem obdobju sposoben vzpostaviti sprejemajoč, podporen, topel odnos z učencem, ki bo osnova za to, da se bo učenec začel intenzivno, predano ukvarjati s področjem svojega talenta.

Kmalu pa samo raziskovanje področja ni več dovolj. Za doseganje prvih uspehov je potrebno usvojiti tehnike, spretnosti, veščine področja oz. besednjak področja (npr. dobro tehnično obvladanje igranja instrumenta, uporabljanje različnih likovnih tehnik, matematičnih postopkov). Pomembna postane natančnost in tehnična dovršenost. Tudi vloga učitelja je v tem obdobju drugačna. Učitelji morajo imeti veliko znanja in ga tudi posredovati učencem. Postavljati morajo relativno visoke zahteve, jih spodbujati in soočati z nalogami, ki pomenijo izziv. V tem obdobju morajo učitelji učencem tudi pomagati, da razvijejo določene socialne veščine, ki so pomembne za visoke dosežke.

V naslednjem obdobju pa morajo nadarjeni narediti korak naprej – prehod iz tehničnega dela k umetnosti oz. ustvarjanju novih produktov. Ko posamezniki dosežejo ekspertizo, se od njih pričakuje, da preidejo od odlične tehnike k originalnosti. Učitelji oz. mentorji jim pomagajo najti svojo nišo, kjer se potem razvijajo naprej. Mentorji običajno v tem obdobju zahtevajo popolno predanost. Svoje učence pa morajo podpirati in spodbujati tudi pri iskanju lastne poti in pri kariernih odločitvah, pri razvoju samozaupanja, ki ga potrebujejo oz. ga morajo izžarevati na tekmovanjih, konferencah, pri promociji svojih dosežkov.

Raziskave značilnosti učiteljev nadarjenih učencev

Drugo izhodišče za ugotavljanje pomembnih značilnosti učiteljev nadarjenih so lahko raziskave, v katerih so o značilnostih učiteljev nadarjenih otrok in nadarjenih učiteljih govorili oz. ocenjevali te značilnosti učitelji sami, njihovi učenci ali pa zunanji opazovalci.

C. Mills (2003) je v svoji raziskavi ugotavljala značilnosti 63 učiteljev, ki so sodelovali v poletnih programih za nadarjene. Učitelji nadarjenih so se razlikovali od normativne populacije v tem, da so imeli bolj izražene preference za procesiranje abstraktnih in simboličnih vsebin ter iskanje vzorcev in možnosti. Ti učitelji so raje abstraktno razmišljali in generirali nove ideje, bili so bolj inovativni in so imeli raje ustvarjalne pristope. Druga bolj izražena dimenzija je bila razmišljanje. Raje kot njihovi kolegi so uporabljali logično, analitično mišljenje, zlasti pri odločanju. Pomemben rezultat raziskave je bila tudi ugotovitev, da so si bili osebnostni stili oz. preference nadarjenih učiteljev in učencev zelo podobni in so se, tako pri učiteljih kot pri učencih, razlikovali od normativnega vzorca.

B. Eilam in H. E. Vidergar (2011) sta izvedli raziskavo v Izraelu, v katero sta vključili učence osnovnih in srednjih šol, ki so obiskovali programe za nadarjene. Učenci so ocenjevali 217 učiteljev v teh programih. Rezultati so pokazali, da učenci najbolj cenijo učiteljevo sposobnost ustvarjanja spodbudnega okolja, sledijo njegove kognitivne sposobnosti oz. sposobnosti spodbujanja višjih miselnih procesov in nazadnje splošna didaktična usposobljenost.

E. Hong, M. Greene in S. Hartzell (2011) so primerjali različne značilnosti 117 učiteljev rednih osnovnih šol in 65 učiteljev iz programov nadarjenih. Rezultati so pokazali, da so imeli učitelji nadarjenih učencev bolj izdelana epistemološka prepričanja o poučevanju in učenju. Razlike so se pokazale tudi v ciljnih orientacijah učiteljev. Učitelji v programih za nadarjene so bili bolj usmerjeni v učenje, manj pa v dosežke učencev, v njihove rezultate in primerjave med njimi.

Raziskave učiteljev nadarjenih učencev torej kažejo, da se ti učitelji v nekaterih značilnostih razlikujejo od normativne populacije učiteljev. Razlike se lahko pojavljajo že pri razumevanju učenja in znanja, v večjih preferencah za abstraktno, simbolično mišljenje in inovativnost ter v sposobnostih spodbujati višje miselne procese pri učencih. Razlikujejo se tudi v motivacijskih značilnostih,

v večji usmerjenosti v učenje in odličnost ter v manjši ciljni usmerjenosti v dosežke. Učenci pri teh učiteljih poleg njihovih sposobnosti spodbujanja višjih miselnih procesov cenijo predvsem njihove sposobnosti ustvarjanja spodbudnega učnega okolja, vzdrževanja dobrih odnosov in sposobnosti, da jih motivirajo z aktivnostmi, ki pomenijo izziv.

Učiteljevo delo z nadarjenimi učenci

Pogled skozi prizmo razvojnega pristopa, raziskav značilnosti ustvarjalnih učiteljev in tudi raziskav značilnosti drugih ustvarjalnih ljudi (Starko, 2009) pokaže, da lahko učiteljeve načine dela z nadarjenimi razvrstimo v dva sklopa: v metode in načine dela, ki so usmerjeni v spoznavno področje dela z učenci, ter v ustvarjanje ustreznega učnega okolja, v katerem bodo učenci lahko razvili vse svoje potenciale.

Spodbujanje in zagotavljanje kakovostnega znanja s področja, s katerim se ukvarja nadarjen učenec, je osnova za ustvarjalne dosežke in vključuje tako spodbujanje konvergentnih kot divergentnih miselnih procesov. Kakovostno znanje oz. obvladovanje »jezika stroke« je osnovno izhodišče za napredovanje pri doseganju ekspertize in vrhunskih dosežkov. Vključuje tako deklarativno kot proceduralno znanje, torej poznavanje dejstev, pojmov in zakonitosti področja ter postopke, heuristike za njihovo pridobivanje.

Učitelj bo za uspešno delo na kognitivnem področju potreboval odlično strokovno znanje in tudi procesno znanje za spodbujanje višjih miselnih procesov (uporabe analitičnega in sintetičnega mišljenja ter vrednotenja), ki vključuje obvladanje strategij kritičnega mišljenja (argumentiranja, odločanja, reševanja problemov) ter strategij spodbujanja divergentnega mišljenja, fleksibilnosti v mišljenju (tehnike ustvarjalnega mišljenja, uporaba metafor in analogij, vizualizacije).

Poleg razvijanja miselnih procesov je za spodbujanje ustvarjalnosti potrebno tudi ustrezno okolje, ki bo spodbujalo to ustvarjalnost. Predpogoj za to, da učitelj tako učno okolje sploh lahko razvije, pa je njegov lasten pozitiven odnos do nadarjenosti in ustvarjalnosti.

Učitelj mora v razredu oblikovati tako klimo, da se bodo učenci počutili varne, sprejete in razumljene. To kaže skozi svoj pozitiven odnos do učencev, tako da jim s svojim vedenjem pokaže, da jih ceni take, kot so, in da verjame, da bodo pri učenju uspešni. To je še posebno pomembno takrat, ko učenci tudi

sami dvomijo, ali so sposobni nekaj narediti. Pozitivna čustva v odnosu z učiteljem in pri učenju so povezana tako z boljšimi učnimi dosežki kot tudi z večjo ustvarjalnostjo. To so pozitivna aktivirajoča čustva, kot so sreča, ponos in veselje, ki so povezana z motivacijo približevanja. Negativna deaktivirajoča čustva (strah, anksioznost), povezana z motivacijo izogibanja, pa so hkrati povezana tudi z nižjo ustvarjalnostjo, zlasti z nižjo fleksibilnostjo v mišljenju (Bass, De Dreu in Nijstad, 2010).

Čustveno varno okolje pomeni, da je v procesu učenja in ustvarjanja dovoljeno delati napake, da napake niso nič strašnega, so samo pot k odličnosti. Bolj pomembno je to, da jih analiziramo in se iz njih nekaj naučimo. Na poti k odličnosti je potrebno spodbujati tudi samoregulacijo, ki pomaga otrokom vztrajati pri soočanju s številnimi ovirami na njihovi poti. Dozorevanje mladostniku v obdobju adolescence omogoča obvladovanje številnih novih zmožnosti, da se sam odloča, izbira in vodi svoje aktivnosti ter vztraja pri njih z vedno manj podpore staršev in drugih odraslih. Zato je spodbujanje učenčeve samostojnosti in njegove samoregulacije pomemben del spodbudnega učnega okolja.

Učitelj lahko pomaga učencem tudi s spodbujanjem njihovega občutka lastne kompetentnosti oz. samoučinkovitosti. Med dosežki in samoučinkovitostjo obstaja recipročen odnos. Večja samoučinkovitost pomeni večjo pripravljenost vlagati napor, vztrajati dlje v zahtevnih situacijah, kar pripelje do boljših dosežkov. Zaznavanje uspeha oz. dosežkov pa zopet poveča samoučinkovitost.

Spodbudno učno okolje za vrhunske dosežke pomeni tudi, da mora učitelj pokazati učencem vrednost njihovih izdelkov oz. znanja, jih spodbuditi, da pokažejo svoje znanje tudi navzven. Pri vrhunskih dosežkih je poleg notranje motivacije za vztrajanje pomembna tudi zunanja motivacija. Zato je za učence pomembno, da se njihove izdelke in dosežke tudi nagradi (npr. s štipendijo) in se jih pokaže širši javnosti (npr. na razstavi, v časopisu).

Vloga psihologa pri delu z učiteljem nadarjenih

Za pedagoško prakso je torej pomembnih nekaj temeljnih ugotovitev, povezanih z razvojem talentov. Najprej je pomembna ugotovitev, da so poti do izjemnih dosežkov pri odraslih zelo različne, kompleksne, specifične glede na področje in da se spreminjajo glede na razvojna obdobja, kontekste in kulture. Raziskave kažejo, kako pomembni so socialni dejavniki pri razvoju nadarjenosti. Zavedati se je potrebno tudi vedno večje diferenciacije oz. specifičnosti

sposobnosti za posamezna področja v razvoju. Velik delež uspeha lahko napovemo s kakovostjo in količino kognitivne stimulacije. Za razvoj nadarjenosti je zato pomembno spodbujanje ekspertize na teh specifičnih področjih. Poleg spoznavnega področja se je potrebno osredotočiti tudi na čustvene in socialne vidike, predvsem na ohranjanje pozitivnih čustev in navdušenja za učenje v zgodnjem obdobju, ko otroci pridobivajo osnovna znanja na področju nadarjenosti. Nato pa je nadarjenim potrebno omogočiti, da se čim hitreje premaknejo na višji nivo znanja oz. ekspertize, da ohranijo interes in navdušenje ter da avtomatiziranje tehnike sprosti spominske sposobnosti za ustvarjanje. Pri tem je potrebno spodbujati tudi samoregulacijo, ki pomaga otrokom vztrajati pri soočanju z ovirami na njihovi poti.

V delu z učitelji imajo psihologi lahko razvojno izobraževalno vlogo in posvetovalno vlogo za delo s posameznimi učenci. Možnost razvojne vloge je predvsem v izobraževanju učiteljev, ki se želijo izpopolniti na področju dela z nadarjenimi. Ena od možnosti je oblikovanje izobraževalnega programa, ki vključuje informiranje o nadarjenih, o njihovih značilnostih in načinih dela z njimi ter razvijanje učiteljevih kompetenc za delo z nadarjenimi. Programi bi morali vključevati razvijanje epistemoloških znanj o nadarjenih (o pomembnosti konstantnega učenja za razvoj in prepričanja, da z vztrajnim delom lahko razvijamo svoje sposobnosti, o potrebah nadarjenih na različnih stopnjah razvoja talentov), proceduralnih znanj za spodbujanje kognitivnih procesov (kritičnega mišljenja, divergentnega mišljenja, reševanja problemov, odločanja) in strategije za oblikovanje uspešnega učnega okolja in spodbujanje učenčeve samostojnosti. Tak razvojni program bi moral trajati dalj časa in vključevati kolegialne hospitacije ter supervizijo pri delu z nadarjenimi. Pogoj za njegovo uspešnost pa so dobri odnosi med učitelji in psihologom, saj mora učitelj »odpreti učilnico« in spustiti psihologa k pouku oz. delu z nadarjenimi, da lahko dobi povratno informacijo o svojem delu.

Po tako izvedenem izobraževanju bi se psiholog lahko bolj posvetil posvetovalnemu delu z učitelji v zvezi s posameznimi učenci in njihovimi posebnimi potrebami. Več časa bi lahko porabil za individualno ali skupinsko delo z nadarjenimi na področju njihovih psihosocialnih kompetenc (vztrajanja, samoregulacije, sodelovanja, soočanja s tekmovalnostjo na višjih stopnjah razvoja ekspertize, reševanja problemov) in za svetovanje na različnih stopnjah odločanja v karieri.

Literatura

- Bass, M., De Dreu, K. W. in Nijstad, B. A. (2010). A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus. *Psychological Bulletin*, 134, 779–806.
- Bloom, B. J. (1985). Generalization about talent development. V B. J. Bloom (ur.), *Developing talent in young people* (str. 507–549). New York, NY: Balantine.
- Dai, D. Y. (2010). *The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education*. New York, NY: Teachers College Press, Columbia University.
- Eliam, B. in Vidergor, H. E. (2011). Gifted Israeli students' perceptions of teachers' desired characteristics: A case of cultural orientation. *Roeper Review*, 33, 86–96.
- Hong, E., Greene, M. in Hartzell, S. (2011). Cognitive and motivational characteristics of elementary teachers in general education classrooms and in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 55, 250–264.
- Juriševič, M. (2011). Vzgoja in izobraževanje nadarjenih. V J. Krek in M. Metljak (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v republiki Sloveniji 2011* (str. 329–345). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in sport.
- Lubinski, D., Webb, R. M. Morelock, M. J. in Persson Benbow, C. (2001). Top 1 in 10.000: A 10-year follow-up study of the profoundly gifted. *Journal of Applied Psychology*, 86, 718–729.
- Mills, C. J. (2003). Characteristics of effective teachers of gifted students: Teacher background and personality styles of students. *Gifted Child Quarterly*, 47, 272–281.
- Sternberg, R. J. (2005). Intelligence, competence, and expertise. V A. J. Elliot in C. S. Dweck (ur.), *Handbook of competence and motivation* (str. 15–30). New York, NY: The Guilford Press.
- Starko, A. J. (2009). *Creativity in the classroom*. New York, NY: Rutledge.
- Subotnik, R. F. (2009). Developmental transitions in giftedness and talent: Adolescence into adulthood. V F. D. Horowitz, R. F. Subotnik in D. J. Matthews (ur.), *The development of giftedness and talent across the life span* (str. 155–170). Washington, DC: American Psychological Association.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. in Worrell, F. C. (2012). A proposed direction forward for gifted education based on psychological science. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 176–188.
- Wai, J., Lubinski, D. in Persson Benbow, C. (2010). Accomplishment in science, technology, engineering and mathematics (STEM) and its relation to STEM educational dose: a 25-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102, 860–871.

Nekaj razmislekov o izhodiščih in delu z nadarjenimi

OLGA POLJŠAK ŠKRABAN¹

Povzetek

V prispevku so predstavljena nekatera uporabna temeljna izhodišča koncepta dela z učenci z učnimi težavami, ki so v modificirani obliki uporabna za delo z vsemi otroki, tudi z nadarjenimi. Opisan je princip vključujoče šole in interakcijski model pojmovanja nadarjenosti. V procesu prepoznavanja nadarjenosti je izpostavljen pomen celovitega in kompleksnega interdisciplinarnega pristopa ter raziskovalnega pogovora z otrokom in drugimi udeleženi. V zaključku se avtorica dotakne dela z nadarjenimi posamezniki, pri čemer poudari pomen vzpostavljanja delovnega odnosa in osebnega stika v partnerskem dialogu. V prispevku so razmišljanja avtorice podprta z izjavami posameznikov, vključenih v krajšo kvalitativno raziskavo.

Ključne besede: nadarjenost, vključujoča šola, partnerski dialog, soustvarjanje.

L. Magajna, M. Kavkler, G. Čačinovič Vogrinčič, S. Pečjak in K. Bregar Golobič (2008) v delu *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela* kvalitetno zastavijo temeljne smernice za delo z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli, ki jih z ustreznimi prilagoditvami lahko uporabljamo tudi kot smernice za delo z vsemi otroki, tudi z otroki z različnimi oblikami nadarjenosti. V nadaljevanju predstavljam nekatere temeljne predpostavke zgoraj navedenih avtoric, ki jih sproti v tekstu modificiram za delo z nadarjenimi ter podpiram z izjavami posameznikov, ki so bili vključeni v krajšo kvalitativno raziskavo. Izvedla sem 3 intervjuje s posamezniki, ki so bili identificirani kot nadarjeni: študentka (I1), študent (I2) in dijak (I3) ter z materjo osnovnošolca (I4), ki je bil prav tako identificiran kot nadarjen. V prispevku se tako osredotočam le na nekatere bolj splošne smernice za delo z vsemi učenci, tudi z nadarjenimi.

¹ doc. dr. Olga Poljšak Škraban, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Vključujoča šola

L. Magajna in sod. (2008, str. 6) navajajo: »Različnost, drugačnost, izvirnost, individualnost učencev predstavlja osnovno izhodišče učiteljevega dela v vključujoči šoli. Odrasli učence v šoli spodbujajo in jim omogočajo, da soustvarjajo vzgojno-izobraževalni proces in so v njem dejavno soudeleženi na svoj lasten, zanje smiseln način.«. Koncept vključujoče šole podpirajo tudi sogovorniki in menijo, da imajo dijaki v srednji šoli možnosti potrjevanja na področjih, kjer sami to hočejo. Eden od intervjuvancev (I2) poudarja, da so učitelji v srednji šoli usmerjeni v to, da »hočejo iz dijakov nekaj narediti... Je sicer bolj neosebno kot v OŠ, vendar smo imeli vsi možnosti, da se izkažemo; podpirali so me profesorji strokovnih (tehniških) predmetov, pri katerih sem bil dober.«

Torej gre za pogled na razred kot na skupnost različnih, izvirnih posameznikov, ki se jih enakovredno upošteva. L. Magajna in sod. (2008) sicer menijo, da gre pri vključujoči šoli za premik iz osredotočenosti na posameznika in njegovo notranjo naravo, na osredotočenost na učno okolje, kar nedvomno zgornja izjava tudi potrjuje. Sama dodajam, da je notranja narava posameznika vsekakor še vedno zelo pomembna in jo morajo starši in učitelji dobro poznati, da se lahko posledično osredotočijo na učno okolje.

Prepoznavanje nadarjenosti

Kot najsplošnejša izhodišča odkrivanja in prepoznavanja učnih težav ter učinkovitega spoprijemanja z njimi izpostavljajo L. Magajna in sod. (2008) pomen celovitega in kompleksnega pristopa, pri čemer je potrebno pri nadarjenih upoštevati naslednje:

- odkrivanje in prepoznavanje posameznikovih nadarjenosti in pristopi k nadarjenemu učencu naj bi bili v stalnem prepletu;
- odkrivanje in prepoznavanje nadarjenosti zajema oba pola – tako odkrivanje in prepoznavanje sposobnosti – kompetenc, kot tudi učenčevih manj izrazitih kompetenc oz. morebitnih težav;
- odkrivanje in prepoznavanje nadarjenosti zajema raziskovanje varovalnih dejavnikov in dejavnikov tveganja, tako pri samem učencu kot tudi v njegovem učnem okolju.

Tako je odkrivanje in prepoznavanje nadarjenosti tudi *interdisciplinaren pristop*, pri katerem po avtoricah koncepta (Magajna in sod., 2008) kot pomemben element povzemam *raziskovalni pogovor in dialog z učencem (in drugimi*

udeleženi). Ta naj se nanaša na različna področja posameznikovega razvoja in funkcioniranja ter na dejavnike okolja (na splošne in specifične kognitivne sposobnosti, metakognitivne sposobnosti in jezikovno funkcioniranje, učno motivacijo, emocionalno in socialno funkcioniranje, na nekatere biološke dejavnike, telesno funkcioniranje in zdravje ter na značilnosti domačega in šolskega okolja).

Različni avtorji (Freeman, 2010; Robinson in Clinkenbeard, 2008, vsi v Juriševič, 2012), ki raziskujejo nadarjenost, ugotavljajo, da se nadarjeni posamezniki razlikujejo od nenadarjenih predvsem v stopnji, ne v vrsti kognitivnih procesov. Navajajo, da so v povprečju nadarjeni dobro socialno prilagojeni, imajo dobro samopodobo, še posebej na učnem področju, ter lahko razvijejo visoko notranjo motiviranost za določeno vsebino oz. področje udejstvovanja. J. Freeman (2010, v Juriševič, 2012) je izpostavila tudi pomen osebnosti (in ne sposobnosti samih), ki je ključni dejavnik pri tem, kaj se bodo nadarjeni odločili narediti (ali ne) s svojim življenjem. Na tem mestu lahko izpostavimo pomen pomembnih odraslih (učiteljev in staršev) v življenju nadarjenih, ki naj bi nudili otroku individualne oblike podpore in kakor navaja M. Juriševič (2012, str. 10): »za razliko od učencev s posebnimi potrebami, ki imajo primanjkljaje oziroma težave pri učenju, nadarjeni učenci izstopajo zaradi svojih potencialov oziroma učnih presežkov ter za svoj nadaljnji razvoj ne potrebujejo v prvi vrsti pomoči, temveč premišljene spodbude za uresničevanje svoje nadarjenosti.« Torej so učitelji in starši tisti, ki naj bi otroka in njegove potrebe (ne le njegovih testnih rezultatov) zelo dobro poznali in mu bili v pomoč pri samopoznavanju ter pri artikulaciji in uresničevanju otrokovih ciljev.

V intervjujih so sogovorniki razmišljali o prednostih in pomanjkljivostih prepoznane nadarjenosti kot tudi načina izvedbe identifikacije. Iz navedb je razvidno, kako pomemben je zanje celovit pristop k odkrivanju in prepoznavanju nadarjenosti. Kot *prednosti* prepoznane nadarjenosti so intervjuvanci navedli naslednje: identifikacija je pomenila potrditev in ozaveščanje lastnih sposobnosti in predstavljala temelj za nove izzive in priložnosti, ki so se jim odprle; začeli so drugače razmišljati, si postavljati cilje, ki so bili bolj usmerjeni v prepoznane sposobnosti; cilj pa jim je bil tudi pridobitev štipendije. Pri *pomanjkljivostih* prepoznane nadarjenosti pa so omenjali zlasti posledično velika pričakovanja drugih, predvsem učiteljev, ki so lahko pomenila pritisk na posameznika. Študentka (I1) navaja: »Le zato, ker si nadarjen, ne potrebuješ več tekmovalnosti, udeležba na tekmovanjih je lahko pritisk, vsi so nekaj od tebe pričakovali ... Če bi me preveč forsirali, bi se uprla.« Dijak (I3) je izpostavil problem postopka identifikacije na naslednji način: »Prej so stalno govorili običajne

parole – vsi smo nadarjeni, ob identifikaciji pa nam ni nihče povedal, v čem tiči prednost, da nekoga označiš za nadarjenega ... Nič drugega niso naredili razen cirkusa okoli tabora, izvajali so ga, ker so to morali. Tabor je bil sicer v redu, ker so bili tam ljudje, ki so motivirani ...» Študent (I2) je izpostavil pomembnost pogovora in podpore ciljem, ki so bili zanj bistveno pomembnejši od storilnostnih zahtev. Mama (I4) pa je izpostavila: »Sprva sem bila navdušena, saj se je nekdo prvič z mano pogovarjal o sinu eno uro. Imeli so velikopotezne načrte, iz katerih pa do sedaj (2 leti) ni nič realiziranega. Na prvi tabor, ki bi ga zanimal, po pomoti ni bil vabljen, na zadnje delavnice pa ni šel, ker ga vsebina ni zanimala. Pri pouku do sedaj ni bilo nič prilagojeno; njegovim posebnim potrebam prilagajajo, nadarjenosti pa ne. Za raziskovalno nalogo ga niso znali motivirati. Šola to dela, ker je na programu, da ima eno dejavnost več. Do neke mere je fino, ne zmore pa realizirati.«

Interakcijsko pojmovanje nadarjenosti

V prejšnji točki omenjena potreba po premišljeni spodbudi za uresničevanje nadarjenosti se povezuje z interakcijskim razumevanjem nadarjenosti oz. učnih težav. L. Magajna in sod. (2008, str. 7) pravijo: »Sodobni pristopi na področju učenja in poučevanja se osredinjajo na interaktivno naravo procesov učenja in poučevanja ter na vplive neusklajenosti med značilnostmi učenca in učnega okolja (metodami, gradivi, materiali, klime ipd.) pri nastajanju težav. /.../ Žarišče preučevanja in posredovanja se tako preusmerja na 1) ustvarjanje raznovrstnih učnih okolij in 2) soustvarjanje učenja.«. Obe točki sta po mojem mnenju med drugimi tudi osnova višjih oblik učenja in veljata za učenje nasploh. Tudi intervjuvanci so v razgovoru o tem, kaj jih motivira za učenje, omenjali:

Študentka (I1): »Podpiranje radovednosti, pomembna je vzgoja, da ti prisluhnejo in te podpirajo in omogočajo osebno zorenje – privilegijev pa ne... svetovalna delavka je bila vedno pokroviteljska ... Zakaj pa je čudno, če sem brala že pred vstopom v šolo? Pomembno je, da te ne zatirajo... Sreča je, če učitelji spodbujajo odnos... Super, če nas je bilo manj v razredu...«

Dijak (I3): »Nisem si želel, da bi se ekstra ukvarjali z mano, raje normalen pouk spraviti na višjo raven, sploh bi v šoli lahko več tematsko delali – z vsemi ... Praksa ubijanja samostojnega mišljenja je v sistemu – moraš razvijati dialog. Laže pa je predavati ex cathedra. Spodbujati bi morali kritično mišljenje in refleksijo. Le malo učiteljev pristopi angažirano k zadevi, pa tudi učenci so zelo pasivni, nič jih ne zanima. Prave metode, raziskovanje, poglobljenost, širina ... zdaj so vsi nori

na učenje učenja in te učijo razne metode – za vse enako, pa miselne vzorce, ki jih moraš delati točno tako, kot hoče profesorica, in je njena predpostavka, da se nihče od nas ne zna učiti. Jaz se znam učiti – po svoje se učim ...«.

Tudi M. Juriševič (2012) na osnovi rezultatov raziskave navaja, kaj motivira učence: sproščeno in sodelovalno vzdušje, spoštovanje različnosti, zaupanje učitelja, priznanje za dosežke, avtentičnost učenja, razumevanje pri učenju, možnost odločanja, dovolj časa za učenje in sprejemanje napak kot dela učenja. Tudi pri teh oblikah učenja in poučevanja gre za višje oblike učenja, za katere vemo, da so v našem prostoru kljub premikom še vedno premalo uporabljene (Marentič Požarnik, 2000).

J. Kalin (2008) opisuje učiteljevo vlogo v sodobni šoli, ki postaja vse zahtevnejša. Naštevata številne dejavnike, ki naj bi jih učitelj upošteval pri pouku (raznolikost učencev, upoštevanje individualnih značilnosti, zmožnosti, interesov in potreb, ipd.) ter naštevata, kaj naj bi vse razvijal in med drugim izpostavi pomen uvajanja diferenciacije in individualizacije, saj ti dve omogočata, *da postaja učitelj spodbujevalec učenja za vsakega učenca posebej*. Strinjam se z avtorico, ko poudari, da je tak pristop pomemben za vse otroke in delo v oddelku kot celoti.

Zaključek

Pri delu z nadarjenimi se zdi enako pomembno kot pri delu z ostalimi otroki upoštevanje celovite učenčeve osebnosti, njegovih vsakdanjih življenjskih razmer v šoli in doma ter življenjske perspektive, usmerjene k vzpostavljanju takega učnega okolja, ki bo sposobno spodbuditi in razvijati učenčevo dejavno sodelovanje, dejavno izražanje misli in idej, spodbujanje in razvijanje njegovih interesov ter nadarjenosti in prizadevanje razvijanja uspešnega sodelovanja med družino in šolo. Skratka gre za raziskovanje in soustvarjanje razmer, ki spodbujajo učenčevo optimalno udeleženo v uresničevanju svojih potreb in nadarjenosti. Gre za oblike dela, ki spodbujajo ustvarjalno mišljenje na obojni in vsebinski ravni kvalitetne komunikacije. Temeljni pristop, ki to omogoča, vidim v vzpostavljanju delovnega odnosa in osebnega stika – v partnerskem dialogu. Gre za koncept, o katerem govori G. Čačinovič Vogrinčič (2008). Osnovni elementi partnerskega odnosa vsebujejo: princip participacije; potrebo po tem, da je učenec podprt v smeri samoregulacije; in enakovreden odnos, ki ga H. Jensen (2009) definira na naslednji način: glediščna točka, čustva, izkušnje in samozavedanje vseh strani so za razvoj odnosa enako pomembni.

Pri enakovrednem odnosu ne gre za komunikacijsko tehniko, temveč za obliko dialoga (dialoški, ne monološki), ki temelji na odprtem in občutljivem odzivu odraslega in ki vključuje notranjo realnost (čustva in intelekt) in razumevanje vpletenih posameznikov.

Literatura

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Jensen, H. (2009). *Razvijanje odnosnih kompetenc*. Študijsko gradivo. Ljubljana: familylab.si.

Juriševič, M. (2012). *Nadarjeni učenci v slovenski šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Kalin, J. (2008). Vloga razrednika pri delu z nadarjenimi učenci/dijaki v Sloveniji. V I. Ferbežar in F. Mönks (ur.), *Holistični pogled na nadarjenost/ Mednarodna znanstvena konferenca, Ptuj, 2008* (str. 79-86). Ljubljana: MiB.

Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Nekatera pogosta vprašanja o visokih potencialih mlajšega otroka

TAMARA MALEŠEVIČ¹

Povzetek

V prispevku se bom dotaknila naslednjih vprašanj: *Katere okoliščine pri-spevajo k uveljavitvi potencialov v odrasli dobi?*, *Kateri so argumenti za odkrivanje in skrb za visoke potenciale v predšolskem obdobju?*, *Katere pristope odkrivanja visokih potencialov mlajših otrok in katere usmeritve za spodbujanje le-teh pozna strokovna literatura?* in *Kaj narediti za štiriletnika, ki bere?*. Sodobne strokovne razprave se ne nanašajo več na vprašanja ali intervenirati ali ne, oz. ali intervenirati zgodaj ali pozneje. Gre za razprave o vlogi družine, vzgojno-izobraževalnih institucij (vrtcev in šol) in širše družbe glede skrbi za nadarjene otroke. Gre za vprašanja, katera področja osebnosti (v širšem smislu) je potrebno še posebej podpirati glede na specifiko otroka, kot jih klasificirajo Neihart in Betts (1988, v Juriševič, 2012): rizične skupine nadarjenih, dvojno izjemni, ustvarjalni, neodvisni, podtalni in uspešni nadarjeni otroci, ki živijo v spodbudnem okolju in se upravičeno pričakuje strokovna podpora tudi njihovem razvoju. V ozadju vseh teh pričakovanj je temeljna pravica do optimalnega razvoja vsakega otroka.

Ključne besede: odkrivanje visokih potencialov, individualizacija izzivov, nadarjeni bralec.

Družbena skrb za nadarjene otroke mora biti skoraj tako raznolika, kakršna je heterogenost nadarjenih otrok glede na njihove individualne značilnosti. Ta nujnost po individualizaciji že od najmlajšega obdobja se lahko utemelji z različnimi zmožnostmi domačega okolja, da lahko otroku nudi podporo in spodbude za njegov razvoj ali jih ne nudi. Na drugi strani pa so očitne hitro naraščajoče zahteve okolja po visoko profiliranih kompetencah, ki se (lahko ali pa tudi ne) razvijejo iz vseh tako raznolikih potencialov nadarjenih otrok.

1 Tamara Maleševič, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Katere okoliščine prispevajo k uveljavitvi potencialov v odraslosti?

Na uveljavitev visokih potencialov (sposobnosti, ustvarjalnosti in talentov) v odrasli dobi ugodno vplivajo naslednji dejavniki:

1. Otroštvo ob razumevajočih starših, ki so podpirali otrokove posebne potrebe, povezane z visokimi potenciali (Feldman in Goldsmith, 1991; Hollingworth, 1942; Terman, 1926; Terman in Oden, 1947, vse v Genius Denied, 2013).
2. Spodbujanje vztrajnosti in ciljne usmerjenosti pri otroku ter ohranjanje njegovega pozitivnega odnosa do izobraževanja (Ferbežer, 2012).
3. Pomen ohranjanja notranje motivacije: kaj otrok rad dela in v čem je dober. O tem razmišlja J. Cvetković Lay (2010), ki je kritična do vpliva staršev in šolskih pristopov k negovanju spoznavne radovednosti otroka.
4. J. Freeman (v Juriševič, 2011) je v svoji longitudinalni študiji primerov definirala tri ključne dejavnike za uveljavitev potencialov posameznika. To so visoke sposobnosti, močna osebnost in sreča. O pomenu priložnosti, ki so povezane z duhom časa ali »Zeitgeistom«, govori Gladwell (2009) kot o pomembnem dejavniku uspeha. Zagotovo je pomembno, da te priložnosti posameznik zna prepoznati ter zmore zbrati pogum, da jih izkoristi za svoj cilj.
5. Šolska akceleracija ali zgodnejši vpis otroka v šolo na osnovi intelektualne, učne in socialne pripravljenosti se je izkazala kot ugoden dejavnik pri realizaciji potencialov v odrasli dobi (Freeman, 2010, v Juriševič, 2011).
6. M. Gladwell (2009) v knjigi »Prebojniki« navaja datum rojstva kot statistično pomemben dejavnik za realizacijo potencialov posameznika. Avtor namreč trdi, da imajo otroci, rojeni v prvi polovici leta, veliko več možnosti za uspeh kot otroci, rojeni v drugi polovici leta. To interpretira z njihovo razvojno »startno« prednostjo znotraj generacije (rojnih v istem letu) kot referenčne skupine.

Kateri so argumenti za odkrivanje visokih potencialov in skrb zanje v predšolskem obdobju?

Preventiva: Zgodnje odkrivanje in spodbujanje potencialov (intervencija) je potrebno zaradi pravočasnega razvijanja potencialov v otrokovi »plastični« dobi. Zgodnjo intervencijo lahko razumemo tudi kot zgodnjo preventivo neustreznega ali celo asocialnega funkcioniranja (poduspešnost, asocialnost, rizično vedenje, »negativni« vodje ...). Eden pomembnih vzrokov za takšne posledice je pomanjkanje ustrezne podpore sicer skrbnim staršem pri vzgoji. Ti so lahko tako navdušeni nad otrokovimi izkazanimi sposobnostmi, da »pozabijo« biti starši ter želijo otroku biti prijatelj, kar rezultira z neučinkovito vzgojno metodo (Webb idr., 2010, v Cvetković Lay, 2010a).

Motivacija: Po Feldmanu (v Ferbežer, 2012) pomembni odrasli usodno usmerjajo (intrizično) motivacijo za učenje in vztrajnost pri učenju v otrokovih zgodnjih letih. Odkrivanje otrokovih moči lahko ublaži pogost padec vedoželjnosti in kreativnosti ob vstopu v šolo. Opismenjenost otroka je priložnost, da ta odkrije nove načine pridobivanja znanj in utrdi že obstoječe učne navade in vedoželjnost ob ustrezni učiteljevi spodbudi.

Nevrološki podatki: Pravočasna spodbuda za razvoj sinaptičnih povezav (do 7. leta se razvije 75 % sinaptičnih povezav) je izrednega pomena, saj je njihovo število pomembno povezano z ravniyo miselnih zmožnosti (Juriševič, Rajović in Drgan, 2010).

Katere pristope odkrivanja visokih potencialov pri mlajšem otroku pogosto srečamo v literaturi?

Perleth, Schatz in Mönks (2000) delijo pristope pri identifikaciji v 3 skupine:

1. Tradicionalni psihometrični pristopi: testi splošne inteligentnosti, neverbalni testi, testi specifičnih sposobnosti, razvojni testi.
2. Pristopi, ki temeljijo na procesnih informacijah:
 - pozornost, spomin, spanje, hitrost oz. učinkovitost procesiranja informacij,
 - baza znanja, strategije, metakognicija, izvršilne regulatorne funkcije,
 - motivacijske značilnosti: radovednost, interesi.

3. Postopki, orientirani na dosežke: zgodnje branje in pisanje, matematične naloge, glasbeni, umetniški dosežki, športni rezultati/reševanje problemov, razvoj izjemnih veščin.

V našem okolju se je uveljavil termin *procesna diagnostika*, ki verjetno najbolj ustreza opredelitvam sočasnega opazovanja in ocenjevanja potencialov in izpostavljanja otroka ustreznim izzivom. Tako se napredek otroka pojavlja v vlogi potrjevanja programa in ustrezne diagnostike. Pri tem mora imeti pomembno vlogo opazovalni študij strokovnih delavcev vrtca, za katerega so značilne kontinuiranost, celovitost opazovanja in naravne okoliščine, v katerih opazovanje poteka (Ferbežer, 2002).

Kako lahko psiholog prispeva k spodbujanju razvoja visokih potencialov mlajšega otroka?

Delo z vzgojitelji: Psiholog oz. svetovalni delavec lahko senzibilizira strokovne delavce vrtca za prepoznavanje znakov visokih potencialov mlajših otrok ter jih senzibilizira za razumevanje otrokovih izobraževalnih in psiholoških potreb. V diplomskem delu Veselova (2012) ugotavlja, da je 52 % strokovnih delavcev v vrtcu odgovorilo, da so že imeli nadarjene otroke v svojih skupinah, 48 % pa jih je odgovorilo, da nadarjenih otrok v skupinah ni imelo (pri celotnem $N = 80$). Ta podatek priča o nezadostni usposobljenosti vzgojiteljic (na tem vzorcu) za prepoznavanje znakov nadarjenosti. V kolikor so strokovni delavci usmerjeni na identificiranje močnih področij in talentov otrok, potem načrtovanje za ta močna področja izboljša njihova stališča do teh otrok (Ferbežer, 1985, v Ferbežer, 2012).

Delo s starši: Psiholog oz. svetovalni delavec lahko pomaga staršem razumeti in spodbujati visoke potenciale njihovega otroka, včasih pa tudi svetuje pri njegovi vzgoji. Hrvaška psihologinja J. Cvetković Lay (2010) pri svojem praktičnem in raziskovalnem delu v največji meri nagovarja starše in izpostavlja visoka in previsoka pričakovanja staršev. Problem previsokih pričakovanj staršev je očitno ob podatku, da med uspešnimi nadarjenimi odraslimi ni oseb, ki bi poročale o preambicioznih starših, saj takšni starši delujejo destruktivno na psihološki razvoj otroka in jih v tej uspešni populaciji očitno ni (Cvetković Lay, 2010b). Na razvoj otrokovih potencialov ugodno vpliva čustveno topla in skrbna družina, ki spodbuja otroka in ima do njega visoka pričakovanja.

Delo z otroki: Psiholog lahko neposredno otroku pomaga postavljati ustrezne izzive in tako zagotavljati pogoje za njegov optimalni razvoj. Skupaj s strokovnimi delavci tudi ustvarja in evalvira programe, saj je individualnega dela z otrokom izven skupine v vrtcu manj. V določenih primerih so potrebne psihološke ocene mlajšega otroka z visokimi potenciali z namenom individualizacije dela. Psihološka ocena bi lahko bila namenjena oceni pripravljenosti za zgodnejši vstop v šolo.

Katere so usmeritve za spodbujanje visokih potencialov mlajših otrok?

1. Odrasli nenehno opazujemo signale o potencialih mlajših otrok in jih preverjamo z dodajanjem izzivov.
2. *Individualizacija izzivov* v skupini je temeljna oblika spodbujanja razvoja visokih potencialov. Gornje meje zmožnosti otroka nikoli ne smemo predvideti vnaprej in ji slediti do konca (neuspeha). Spomnimo se pomena pričakovanj za doseganje višjih dosežkov. Otrokom je potrebno zagotoviti nenehne izzive, in sicer pri čim večjem številu dejavnosti. Navodila za izzive morajo biti manj strukturirana in omogočati več samostojnosti, npr. pri izbiri poti reševanja problemov.
3. Vsebine programov temeljijo na interesih otrok, njihovih močnih in šibkih področjih. Pri individualizaciji izhajamo iz potreb oz. območja bližnjega razvoja posameznega otroka. Cilji programov naj se usmerjajo v razvoj višjih miselnih procesov, strategij reševanja problemov in ustvarjalnega produktivnega mišljenja (Karnes in Johnson, 1987, v Ferbežer, 2012) ter metakognicije in samoregulacije.

Kaj narediti za štiriletnika, ki bere?

Ob vstopu v šolo skoraj 10 % slovenskih otrok bere (Vidmar in Tymms, 2009). Tudi nadarjeni bralci potrebujejo individualni program za branje z navodili in nalogami, ki jim bo izziv glede na njihove intelektualne in čustvene potrebe. Če je otrok na višji stopnji bralnega razvoja kot njegovi vrstniki, potrebuje individualizacijo.

J. S. Renzulli v svojem delu Obogatitveni program (SEM-R) za nadarjene

bralce v predšolskem in v zgodnjem šolskem obdobju predvideva 3 faze:

1. faza: »vabe za branje« (ang. *book hooks*): brati naglas in postavljati zahtevnejša vprašanja (povezovati, poudarjati, spraševati, vizualizirati, nakazovati, povzemati, spodbujati metakognicijo);
2. faza: podpiranje samostojnega branja z uporabo individualiziranega pristopa (otrok sam izbira knjigo, branje s posameznim otrokom, podpiranje samoregulacije – rednost, vztrajnost) in uporaba individualiziranih navodil za branje;
3. faza: interes in izbirnost: ustvarjalno mišljenje, internet, žanri, raziskovanje literature, odzivanje na knjige, biografije, branje prijatelju, zvočno zapisane knjige, literarni krogi, kreativno pisanje.

Renzulli postavlja v ospredje branje v območju izziva, ne pa udobja. Izhaja iz teorije Vigotskega, ki pove, da se učenje zgodi med cono udobja in cono frustracije. To je območje, ko otrok potrebuje malce pomoči, a je potrebno, da se potruži, da bi dojel koncept ali končal nalogo. To je območje bližnjega razvoja. Otrok ni ne z dolgočasen ne frustriran, ampak primerno izzvan (Bainbridge, 2013). Renzulli poudarja pomen užitka ob izzivu in hkrati razvijanju samoregulacije ob branju ustrezno »izzivajočega« materiala.

V Sloveniji že obstajata dva kakovostna sistema, ki podpirata nadarjene bralce že v predšolskem obdobju, in sicer: Bralna značka v vrtcu in šoli (ZPMS) s podarkom na pogovoru z otrokom ter Portfolio otroka, ki lahko postane Portfolio branja. Vrtci izvajajo še veliko drugih dejavnosti, ki jih lahko le usmerimo v premišljeno in odgovorno individualizacijo glede na interes oz. pozornost otroka in njegove potenciale kot nenadomestljivo razvijajoče se nacionalno bogastvo.

Literatura

Bainbridge, C. (2013). *Zone of proximal development*. Pridobljeno 1. 1. 2013 s http://giftedkids.about.com/od/glossary/g/proximal_dev.htm

Cvetković Lay, J. (2010a). *Kad bi se njih pitalo*. Zagreb: Alinea.

Cvetković Lay, J. (2010b). *Darovito je, što ću sa sobom*. Zagreb: Alinea.

Ferbežer, I. (2002). *Celovitost nadarjenosti*. Nova Gorica: Educa.

Ferbežer I. (2012). Zakaj nimamo programov za predšolske nadarjene otroke? *Didakta*,

22(157), 13–15.

Gladwell, M. (2009). *Prebojniki*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Genius Denied (2013). What the experts tell us about gifted students. Pridobljeno 20. 1. 2013 s http://www.geniusdenied.com/articles.aspx?articleid=40&NavID=3_1

Juriševič, M. (2011). »Gifted lives«: An Interview with Professor Joan Freeman. *Psihološka obzorja*, 20(3), 139–144.

Juriševič, M. (2012). Nadarjeni učenci v slovenski šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.

Juriševič, M., Rajović, R. in Drgan, L. (2010). *NTC učenje: Spodbujanje razvoja učnih potencialov otrok v predšolskem obdobju*. Interno gradivo za strokovni seminar.

Perleth, C., Schatz, T. in Mönks, F. (2000). *Early identification of high ability*. V K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg in R. F. Subotnik (ur.), *International handbook of giftedness and talent*. Amsterdam: Elsevier.

UCON. (2013). *SEM-R and Talented Readers*. Pridobljeno 20.1.2013 s <http://www.gifted.uconn.edu/semr/about/talented-readers.html>

Vesel, P. (2012). *Delo z nadarjenimi otroki v vrtcu* (diplomska naloga). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Vidmar, M. in Tymms, P. (2009). *Preizkus temeljnih kompetentnosti otrok ob vstopu v šolo (PIPS - BA) – izhodišča, prevod, priredba in aplikacija preizkusa v Sloveniji*. Pridobljeno 25.8.2012 s http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/o8_09_preizkus_temeljnih_kompetentnosti_otrok_ob_vstopu_v_solo.pdf

Podpora psihologa vzgojiteljici v vrtcu pri delu s potencialno nadarjenim otrokom

BOŽENA STRITIH¹

Povzetek

V svojem prispevku v uvodu razmišljam o možnih razlagah, zakaj slovenska predšolska stroka ne govori o potencialno nadarjenih otrocih. Nato predstavim vodenje razvojnih projektih skupin za uvajanje portofila otrok v vrtcu, ki jih kot psihologinja v svetovalni službi vrtca vodim z namenom strokovne podpore vzgojiteljicam in njihovim pomočnicam pri razvijanju njihovih poklicnih kompetenc. Opišem uporabo razvojnih mejnikov kot pripomočka pri ocenjevanju otrokovega razvoja, učenja in napredka, ki ga vzgojiteljice dokumentirajo z njegovim portfoliom. Prispevek zaključim z razmislekom o možnih izboljšavah na področju dela s predšolskimi otroki, ki izkazujejo višje potenciale.

Ključne besede: vrtec, potencialno nadarjeni predšolski otroci, kurikulum za vrtce, portfoliom otroka v vrtcu, razvojni mejniki.

Uvod

V slovenskih javnih vrtcih eksplicitno ne govorimo o nadarjenih predšolskih otrocih. Največkrat se jim ne namenja nobene posebne strokovne podpore, kot jo že leta namenjamo otrokom z različnimi razvojnimi in drugimi primanjkljaji ter motnjami. Za obstoječe stanje lahko poiščemo več razlag. Ena je gotovo ta, da pri nas še nimamo znanstvenega niti strokovnega konsenza okoli vprašanja, ali pri predšolskih že lahko govorimo, da so med njimi nekateri potencialno (bolj) nadarjeni kot drugi. Druga razlaga je lahko, da zaradi manjka ustreznih spremljevalnih evalvacijskih študij ne vemo zagotovo, ali z izvedbenim kurikulumom res enakovredno spodbujamo učne potenciale vseh otrok, kot je to zapisano v nacionalnem dokumentu Kurikulum za vrtce (1999, v nadaljevanju kurikulum za vrtce). Splošno sprejete strokovne opredelitve »nadarjeni predšolski otroci« nimamo, prav tako o njih ne govori področna zakonodaja, ki ureja predšolsko vzgojo. Za razliko od dokumentov za osnovne in srednje šole, kjer je taka skupina otrok posebej opredeljena, sprejete zakonske in strokovne smernice pa določajo način dela z njimi, na primer v Konceptu: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999; v nadaljevanju Koncept). Šele s takim prilagojenim delom naj bi jim namreč zagotovili enakovredne vzgojno-izobraževalne pogoje. Podobno že leta razmišljamo o otrocih

¹ Božena Stritih, Vrtec Najdihojca Ljubljana

s posebnimi potrebami, zato imamo zapisane in sprejete strokovne smernice za delo z njimi. Za tiste v vrtcih uporabljamo navodila za prilagojeno izvajanje kurikula za vrtce.

In kako v vrtčevski praksi razumemo dileme okoli nadarjenih otrok?

Ne glede na obstoječo strokovno in zakonsko praznino v zvezi s prepoznavanjem potencialno nadarjenih predšolskih otrok, strokovne delavke (vzgojiteljice, psihologinje, svetovalne delavke) in mnogi starši že od nekdaj vedo povedati, da nekateri predšolski otroci »zmorejo več in drugače« od svojih vrstnikov. In z veliko gotovostjo na osnovi svojih izkušenj z njimi smelo dodajo, da se potencialna nadarjenost otrok prav gotovo ne začne izkazovati šele z vstopom v obvezno osnovno šolo. Tudi, če to ni uradno priznано ali zapisano.

Kljub splošni prepričanosti, da »nekaj že je« opaziti pri nekaterih otrocih v smislu večjih potencialov, pa v strokovnih pogovorih redko in s previdnostjo govorimo o teh fenomenih. Vzgojiteljice naj bi pri vsakodnevnem delu s predšolskimi otroki že v osnovi upoštevale in sledile zapisanim temeljnim načelom kurikula za vrtce, med ostalimi tudi načelu enakih možnosti in upoštevanje razliknosti med otroki. Tako naj bi zagotavljale enakovredne pogoje za učenje vseh otrok. Predšolski kurikulum pa je širok in fleksibilen program, tako da lahko z njegovim izvajanjem zajamemo vse razliknosti predšolskih otrok ter njihovih raznolikih izobraževalnih potreb.

Še pred uvedbo kurikula za vrtce (1999) se je širša strokovna debata in različne namere, da bi predšolskim otrokom, ki izkazujejo višje sposobnosti in tudi zmorejo več in/ali drugače kot njihovi vrstniki, zagotovili ustrezno spodbudno učno okolje, zožala na redke posameznike, ki se javno oglašajo s svojimi strokovnimi prispevki. O svojem delu z nadarjenimi predšolskimi otroki pišejo članke redke vzgojiteljice in redki strokovnjaki ali znanstveniki, ki pa najpogosteje navajajo le tuja znanstvena spoznanja s področja nadarjenosti mlajših otrok ter različne pristope za zagotavljanje ustrezne učne prakse z njimi, ki jih poznajo v tujini (Ferbežer in Mönks, 2008).

Psihologov prispevek za nadarjene otroke v vrtcu

Kot psihologinja v svetovalni službi vrtca se s tematiko nadarjenih predšolskih otrok srečujem na različne načine. Zadnja leta poskušam razvijati določene oblike strokovne podpore vzgojiteljicam s ciljem, da bi postale bolj vešče opazovanja otrok, njihovega učenja in napredka. Kot primerno orodje za takšno obliko dokumentiranja se je pokazal otrokov portfolio, ki ga je v inovacijskem projektu pod okriljem Zavoda RS za šolstvo razvila skupina svetovalnih in strokovnih delavk iz različnih slovenskih vrtcev. Iz tega je nastal tudi priročnik za uporabo v vrtcih (Stritar in Sentočnik, 2007).

S tem ko vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice v oddelku opazujeta (spontano in sistematično) vsakega otroka v skupini, otroke tudi bolje spoznavata, prepoznava njihova močna in šibka področja, svoja opažanja pa lahko uporabita za izhodišče načrtovanja različnih dejavnosti in učnih okolij. Na tak način lahko tudi bolj zanesljivo podpirata otrokov razvoj v smeri pričakovanega razvoja oz. območje bližnjega razvoja, kot ga imenuje Vigotski (1979). Razvojni projekt z naslovom »Uvajanje PF otrok v vrtcu« vodim v vrtcu že šesto šolsko leto, pred tem pa sem sama sodelovala tudi v inovacijski projektni skupini ZRSŠ.

Za strokovne delavke vrtca, vključene v projektne skupine, sem v teh letih pripravila veliko uporabnega strokovnega gradiva in pripomočkov. S tem sem poskušala še bolj nazorno približati strokovna izhodišča za razumevanje in uporabo portfolia. Ko postanejo vzgojiteljice vešče uporabe portfolia, začnejo prej in z večjo zanesljivostjo prepoznavati tiste otroke, ki prehitevajo svoje vrstnike na določenih razvojnih področjih, ali ki uporabljajo drugačne miselne strategije v problemskih situacijah, ali take, ki so govorno bolj kompetentni.

Razvojni mejniki kot podpora psihologa za osmišljanje območja bližnjega razvoja

Kot pripomoček za prepoznavanje, ali nek otrok v svojem razvoju izkazuje posebnosti v smislu »prehitevanja« svojih vrstnikov ali ne, sem vzgojiteljicam predstavila knjižico »Razvojni koraki« (Ivič, Novak in Atanacković, 2004), kjer je prikazan orientacijski normativni razvoj osnovnih duševnih funkcij otrok z večinskim razvojem. V samem priročniku, ki ga v projektu uporabljamo kot osnovno vodilo za učenje portfolia (Stritar in Sentočnik, 2007), o uporabi razvojnih mejnikov kot pripomočkov avtorji ne govorijo. Sama sem znanje in večšine o portfoliu razširila s poznavanjem razvojnih mejnikov ter njihovo

praktično uporabo pri dokumentiranju otrokovega razvoja.

Razvojne mejnike uporabljamo psihologi za grobo ocenjevanje (screening) otrokovega razvoja. Koristno pa jih lahko uporabijo tudi vzgojiteljice, zlasti kadar v procesu načrtovanja izvedbenega kurikula osmišljajo možni nabor aktivnosti, s katerimi bi spodbujale učenje otrok v območju bližnjega razvoja. Poudarjam, da služi poznavanje in uporaba razvojnih mejnikov pri vodenju portfolijev izključno kot miselna in delovna orientacija vzgojiteljicam, nika- kor pa ni namenjena oblikovanju diagnostičnih ocen. Dileme in pomisleke o potrebnosti, primernosti ali celo škodljivosti poznavanja in uporabe različnih psiholoških orodij pri delu vzgojiteljic, kot so poleg razvojnih mejnikov še različne razvojne lestvice in ček liste, poslušam, odkar delam kot psihologinja v vrtcu. Glede tega nekateri radi izpostavljajo nevarnost, da bi vzgojiteljice postavljale prehitre ali napačne ocene o otrokovem razvoju, še zlasti za področje otrokovih intelektualnih sposobnosti. Posledično bi potem preko povratnih informacij o otrocih, ki jih dajejo staršem, lahko pripomogle k oblikovanju napačnih (previsokih ali prenizkih) pričakovanj staršev do njihovih otrok. Sama sem prišla ob spremljanju vzgojnega dela v vrtcu ter iz pogovorov s starši in z vzgojiteljicami do drugačnih zaključkov, zato obojim priporočam poznavanje razvojnih mejnikov, zaradi same vsebine in zaradi uporabne vrednosti le-teh. Starši in vzgojiteljice, hote ali nehotе, različne sposobnosti otrok ter njegove prilagoditvene zmožnosti vsakodnevno opažajo, ocenjujejo in vrednotijo, ker otroke vidijo tudi v socialnih interakcijah z vrstniki. Oboji si oblikujejo svoje lastne miselne sheme otrokovega razvoja glede na svoje subjektivne vzgojne teorije. To jim daje občutek, da delajo dobro kot vzgojitelji ali kot starši in v dobrobit otrok. Ko razmišljajo, kaj početi z otrokom, da mu bo v spodbudo, pogosto iščejo orientacijo ali nasvet, kakšno aktivnost izbrati v ta namen. Pri načrtovanju izvedbenega kurikula v vrtcu naj bi imele vzgojiteljice kot miselno orientacijo območje bližnjega razvoja, kjer poteka optimalno učenja otroka. Take vrste orientacije pravzaprav ponudijo razvojni mejniki, ki povedo, kako si sledijo razvojni koraki v pričakovanem razvoju večine otrok. Menim, da se takemu ocenjevanja in vrednotenju razvoja otrok v vrtcu enostavno ni moč izogniti tudi zato, ker je večina vrtčevskih skupin starostno homogenih, v njih pa so razlike med otroki v smislu sposobnosti še hitreje opazne kot v skupinah, kjer so starostne razlike med otroki večje.

Portfolio je namenjen prvenstveno primerjavi otroka s samim seboj, ne pa z drugimi otroki. Temeljni na prepričanju, da je lahko vsak otrok uspešen, kadar v procesu učenja prejema ustrezne spodbude in v takem okolju, ki podpira njegov optimalni napredek in razvoj. Prav poznavanje razvojnih mejnikov in

njihova ustrezna uporaba kot strukturiranega pripomočka k temu še dodatno pripomore. Vendar jih morajo vzgojiteljice znati uporabljati na oba predlagana načina: na »horizontalni« in »vertikalni«. Razvojne mejnike sem strokovnim delavkam našega vrtca najprej vsebinsko predstavila in jih opozorila na možne oblike neustrezne rabe. Nato so jih začele tudi same preizkušati v namene urejanja dokazil za portfolie otrok. Same so spoznale še druge pozitivne vidike poznavanja mejnikov, npr. pri pripravi na govorilne ure s starši. V tem primeru uporabijo razvojne korake v smislu »vertikalne uporabe«: najprej pogledajo splošne opise razvojnih mejnikov po straneh, ki označujejo različne starosti otrok. To jim omogoči vpogled v to, kaj lahko otrok (ali skupina otrok) doseže na različnih področjih (npr. pričakovan razvoj na področju gibalnih ali intelektualnih sposobnosti). Ko nato primerjajo svoja zbrana dokazila v portfoliu posameznega otroka s hipotetičnim razvojem, lažje oblikujejo sliko o celostnem razvoju otroka. Z večjo gotovostjo oblikujejo tudi zaključke, da se na katerih področjih otrok razvija nekoliko hitreje, oz. da mu gre na katerih nekoliko počasneje. To potem staršem predstavijo kot otrokova močna in šibka področja rasti. Vzgojiteljice povedo še, da jim vsebina razvojnih mejnikov ponuja širok in bogat besednjak po posameznih razvojnih področjih, zato lažje najdejo primerne izraze, s katerimi opišejo otrokove zmožnosti, interese, sposobnosti, želje, njegov način učenja ali reševanja problemskih situacij, način odzivanja v frustracijskih situacijah in drugo. Te opise vnašajo v portfolie otrok v obliki svojih anekdotskih zapisov in komentarjev, ali pa v opisna poročila.

Tabela 1. Primer delno prirejenega opisa razvojnih korakov za 3-letnike – horizontalna raba.

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p style="text-align: center;">RAZVOJ GROBE MOTORIKE</p> | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> (24-30) Meče predmete v želeno smer. <input type="checkbox"/> (25) Spušča se po stopnicah brez držanja za oporo, eno stopnico za drugo. <input type="checkbox"/> (27) Sonožno poskakuje kot zajček. <input type="checkbox"/> (32) Hodi po prstih in peti, naprej in nazaj. <input type="checkbox"/> (34) Preskoči oviro, visoko 5 cm. <input type="checkbox"/> (36) Nekaj hipov stoji na eni nogi. <input type="checkbox"/> Teče stabilno in hitro. <input type="checkbox"/> (36) Nenehno v gibanju, hiperkinetičen. <input type="checkbox"/> Motorično nespreten, spotika se in pogosto pada. | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> (28) Nauči se gesto »Bravo, še enkrat« (ploskne drugemu po ponujeni roki). <input type="checkbox"/> Po modelu zgradi most iz 3 kock. <input type="checkbox"/> (30) Zloži 4 kocke v kvadrat. <input type="checkbox"/> Razlikuje in razvršča velike in male predmete. <input type="checkbox"/> Razporedi identične oblike in barve v ustrezne skupine (3 like ali barve). <input type="checkbox"/> Zapomni si in izvrši 3 zadane naloge. <input type="checkbox"/> (36) Opaža količino malo – veliko. <input type="checkbox"/> Na zahtevo izroči 2 predmeta. <input type="checkbox"/> Pogosta je simbolna igra, igra pretvarjanja. <input type="checkbox"/> Igra vloge (vzgojiteljice, prodajalke, zdravnice). <input type="checkbox"/> Ponovi 3 številke ali poved iz 3 besed. <input type="checkbox"/> Postavlja vprašanja: »Kaj je to?«, »Kdo je to?«, »Kako?«, »Zakaj?«. <input type="checkbox"/> Prepozna najdaljšo izmed 3 črt in največjo izmed 3 žog. | <p style="text-align: center;">RAZVOJ INTELEKTUALNIH SPOSOBNOSTI</p> |
| <p style="text-align: center;">RAZVOJ FINE MOTORIKE</p> | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> (25) Gradi stolp iz 7 kock. <input type="checkbox"/> Navije igračko s ključem. <input type="checkbox"/> (26) Zlaga kocke v niz. <input type="checkbox"/> (30) Oponaša risanje vodoravne in navpične črte. <input type="checkbox"/> Razporedi 3 like v okvirčke (krog, kvadrat in trikotnik). <input type="checkbox"/> Reže s škarjami, nenatančno. <input type="checkbox"/> (32) Gnete klobasico iz plastelina. <input type="checkbox"/> (34) Preriše krog, ko mu pokazemo, kako naj to naredi. <input type="checkbox"/> (36) Je z vilicami. <input type="checkbox"/> Naredi harmoniko iz papirja. <input type="checkbox"/> Gradi stolp iz 8 kock. <input type="checkbox"/> Oponaša risanje križa. <input type="checkbox"/> Riše z vodenimi barvicami. | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> (26) O sebi govori v 3. osebi. <input type="checkbox"/> (27) Zaključi zadnji zlog ali besedo znane pesmice. <input type="checkbox"/> (30) Razume 3 predloge (na, v, zraven). <input type="checkbox"/> Recitira krajše verze, pesmice. <input type="checkbox"/> Razume vprašanje: »Kaj leti, skače, plava...?«, »Kaj delamo s tem?«. <input type="checkbox"/> (36) Uporablja zaimke in množino. <input type="checkbox"/> Uporablja zaimke »jaz«. <input type="checkbox"/> Zahteva, da se mu pripoveduje priljubljene zgodbe. <input type="checkbox"/> Pripoveduje svoja doživetja. <input type="checkbox"/> Neprestano postavlja vprašanja (kdo, kaj, zakaj). <input type="checkbox"/> Uporablja 600 do 800 besed. <input type="checkbox"/> Požiranje besed, jecljanje. | <p style="text-align: center;">GOVORNI RAZVOJ</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">RAZVOJ SPOSOBNOSTI ZAZNAVANJA</p> | <input type="checkbox"/> (27) Prepozna drobne podrobnosti na fotografiji. <input type="checkbox"/> (28) Prepozna sebe na fotografiji. <input type="checkbox"/> (30) Prepozna določeno knjigo po videzu. <input type="checkbox"/> (36) Razlikuje hladno od toplega. <input type="checkbox"/> Pravilno razporeja 4 različne like po obliki (krog, kvadrat, trikotnik in pravokotnik). <input type="checkbox"/> Razvršča okrogle ploščice po barvi ali po velikosti (3 barve ali velikosti). | <input type="checkbox"/> (25) Krajši čas ostane z znano osebo. <input type="checkbox"/> (26) Oblači posamezna oblačila (nogavice, hlačke, copate).. <input type="checkbox"/> (28) Igra se po lastni iniciativi; sprejme igro JAZ-TI. <input type="checkbox"/> Pozna svoje ime. <input type="checkbox"/> (29) Včasih še želi, da ga nosimo. <input type="checkbox"/> (30) Ponoči ne lula.. <input type="checkbox"/> Nese kozarec z vodo brez polivanja. <input type="checkbox"/> Uživa, ko lahko pomaga odraslim pri dejavnostih (pospravlja, čisti). <input type="checkbox"/> Pridruži se skupinski vodeni igri (Ringa –raja). <input type="checkbox"/> (36) Pove svoj spol in starost. <input type="checkbox"/> Uporablja vljudnostne fraze: prosim, hvala, oprusti. <input type="checkbox"/> Igro pogosto spremlja z govorom. <input type="checkbox"/> Poskuša pospraviti igračke. <input type="checkbox"/> Dobi napade besa, če ga omejujemo, onemogočamo pri aktivnostih. <input type="checkbox"/> Nemotivirana agresivnost naproti sebi ali drugim. <input type="checkbox"/> Nerazložljivi strahovi. <input type="checkbox"/> Odsotnost strahu pred resničnimi nevarnostmi. <input type="checkbox"/> Rivalstvo, možni znaki osamitve | <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">SOCIALNI IN ČUSTVENI RAZVOJ</p> |
|--|--|--|--|

Zavedati se moramo tudi, da se starši otrok, vede ali nevede, skoraj vedno zanašajo na vrtec in pričakujejo, da jim bodo vzgojiteljice znale opisati, kako funkcionirajo njihovi otroci v vrtcu ali kako se učijo. Prav tako pričakujejo, da jih bodo znale vzgojiteljice pravočasno opozoriti, če pri otroku opazijo drugačen razvoj, kot ga izkazuje večina njegovih vrstnikov. Zato ni zanemarljivo njihovo dobro poznavanje pričakovanega razvoja.

Zaključne misli

V svojem prispevku sem želela poudariti, da imamo za vzgojo in izobraževanje predšolskih otrok v javnih vrtcih že več kot deset let v veljavi kurikulum za vrtce, kjer so v osnovi že dovolj dobro zapisane zakonske in strokovne podlage, s

katerimi bi lahko zajeli vso širino in globino učnih in drugih spodbud ter izzivov, namenjenih tudi potencialno nadarjenim predšolskim otrokom. Če bi bolj zanesljivo vedeli, kakšna je izvedbena kakovost kurikula v slovenskih vrtcih, pa tega ne vemo. Prav tako bi potrebovali odgovore, ali v zadostni meri zadovoljimo vzgojno izobraževalne potrebe otrok, ki izkazujejo višje potenciale. Še prej pa bi morali doseči strokovno soglasje glede vprašanja, ali za nekatere predšolske otroke lahko rečemo, da jih že v tem obdobju lahko prepoznamo kot potencialno nadarjene ali ne.

Iz izkušenj z vsakodnevno predšolsko prakso trdim, da se z delom v vrtcu brez dovolj občutljivih in zanesljivih strokovnih spremljanj in evalvacij izvedbenega kurikula težko približamo zapisanim zaželenim načelom in ciljem kurikula. Brez znanstveno raziskovalnega dela na področju psihologije učenja predšolskih otrok ali na področju poznavanja in spodbujanja razvoja nadarjenosti in ustvarjalnosti mlajših otrok se težko sprijaznimo, da je bilo za vse predšolske otroke že dovolj postorjenega z uvedbo sodobnega predšolskega kurikula. Če želimo na izvedbenem nivoju vsem slovenskim predšolskim otrokom, mednje pa prištevamo tudi tiste z večjimi potenciali, omogočiti možnosti in pogoje za njihovo optimalno učenje in razvoj, potem je potrebno tudi vse vzgojiteljice opremiti z znanji in veščinami za to.

Da obstoječi zakonski ali strokovni dokumenti, četudi so sodobno naravnani, že kar sami po sebi vodijo v odlično izvedbo, je pogosto način komunikacije politikov, ne pa zanesljivih znanstvenikov ali resnih strokovnjakov. Razmišljajoči praktiki, kamor prištevam tudi sebe, se zato težko sprijaznimo s prepričanju predšolske stroke, naj bo delo s predšolskimi (potencialno nadarjenimi) otroki prepuščeno le strokovni in avtonomni presoji posamezne vzgojiteljice in njenemu izvedbenemu kurikulu, ker je tako pač zapisano v obstoječih dokumentih.

Literatura

Ferbežer, I. in Mönks, F. J. (ur.) (2008). *Mednarodna znanstvena konferenca Holistični pogled na nadarjenost*, Ptuj, 2008. Ljubljana: MiB d.o.o.

Ivić, I., Novak, J. in Atanacković, M. (2004). *Razvojni koraki – pregled osnovnih značilnosti otrokovega razvoja od rojstva do sedmega leta*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999) (D. Žagar idr.). Delovna skupina za pripravo koncepta dela z nadarjenimi učenci, Področna kurikularna komisija za osnovno šolo, Nacionalni kurikularni svet.

Kurikulum za vrtce (1999) (D. Bahovec idr.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Stritar, U. in Sentočnik, S. (2007). *Otrokov portfolio v vrtcu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

Podpora psihologa učiteljem pri prepoznavanju nadarjenih učencev v osnovni šoli in delu z njimi

NIKA CERAR¹

Povzetek

V prispevku je predstavljen način priprave učiteljev na postopek evidentiranja in identifikacije nadarjenih učencev. Na šoli se tega lotevamo sistematično, saj na ta način poskrbimo za osnovne informacije, ki učiteljem omogočajo kvalitetno prepoznavo in vedenje nadarjenih, čemu in kako naj izpolnijo ocenjevalne lestvice ter v nadaljevanju, kako lahko sami pomagajo učencem pri osebnostnem razvoju.

Ključne besede: učitelj, nadarjeni učenci, osebnostni razvoj nadarjenih.

Začetek sistematičnega izobraževanja

Vloga svetovalnega delavca in psihologa je pri odkrivanju nadarjenih učencev pomembna. Tega se zavedamo tudi na šoli OŠ Jurija Vege Moravče, zato smo od leta 2008 začeli s sistematičnim informiranjem s področja nadarjenosti. Na ta način učiteljem omogočimo kratke ponovitve in utrjevanje znanj s tega področja. Učiteljem so bile v prvem letu uvedbe sistematičnega izobraževanja predstavljene informacije na vsaki konferenci. Predstavitve je trajala 10 do 15 minut. Naslednje leto so bile posredovane na vsaki drugi pedagoški konferenci, sedaj pa štirikrat letno (avgusta, novembra, marca in maja). Pred letom 2008 so bile predstavitve občasno na pedagoških konferencah, a je veliko učiteljev spraševalo: »Kdo je nadarjen?«, »Ali je ta učenec nadarjen?«, »Kako naj vem, kako delati z njim?«, ipd. Ta način – sistematično izobraževanje in utrjevanje – je ta vprašanja zmanjšal. Kar pomeni, da učitelji sedaj dobijo vsa potrebna znanja, ki jim omogočijo izvedbo nalog, ki jih zahtevata 1. in 2. faza.

Pomoč pri evidentiranju in identifikaciji

Učiteljem so posredovane informacije na različne načine (uporaba različnih informacijskih kanalov) in tako, da so povedane in prikazane trikrat. Pogosto je uporabljena aktivna oblika (delavnica), npr. za lastnosti nadarjenih učencev vsak učitelj zapiše, kdo je nadarjen učenec in kakšne lastnosti ima nadarjen učenec. Temu sledi izmenjava odgovorov in pogovor ter povzetek in pregled

1 Nika Cerar, OŠ Jurija Vege, Moravče

lastnosti nadarjenih učencev. Vsakič so opozorjeni na izjemne učence – učno neuspešne, učence s primanjkljaji. Vrste nadarjenosti dopolnjujemo s primeri iz prakse. Ob tem pogosto dobijo pisna gradiva (ček liste, povzetke), ki so jim v pomoč pri konkretnem delu z učenci, sestavljanju seznamov ...

Delo učiteljev z nadarjenimi

Nadarjeni učenci se pogosto počutijo osamljene in frustrirane zaradi hitrejšega intelektualnega razvoja v primerjavi s čustvenim in fizičnim. Učenci že s svojimi izjavami sporočajo svoje mnenje, učiteljeva reakcija pa vpliva na njegovo nadaljnje delovanje in mnenje o sebi. Učenca bo učitelj s spodbudnimi besedami usmerjal v pozitivne predstave in vplival na razvoj pozitivne samopodobe ter na lastno mnenje. Zato je ena delavnica namenjena komunikaciji in odzivom. Več kot ima učitelj možnih odgovorov na zalogi, večja je možnost, da bo bolj ustrezno reagiral in s tem pozitivno vplival na mladostnika, ter ga usmerjal k samostojnosti, odgovornosti.

Tabela 1. Primeri učiteljevega odziva na učenčevo izjavo.

| Izjava učenca | Izjava učitelja |
|---|---|
| »Za to nisem nadarjen.« | »To boš zmogel. Poskusi.« |
| »Tega ne znam.« | »Poskusi.« |
| »Danes imam slab dan.« | »To bo tvoj dan. Na napakah se učimo.« |
| »Zakaj bi sploh poskušal, saj mi tako ali tako ne bo uspelo.« | »Potrudi se. Na napakah se učimo. Ko se ti bo ustavilo, premisli in ponovno poskusi. Lahko me pokličeš in bova skupaj nadaljevala.« |
| »Še nikoli se nisem mogel zbrati.« | »Lahko se zbereš, spomnim se ... (navede primer). Sedaj pa 3x globoko vdihni in izdihni ter nadaljuj z delom.« |
| »Preprosto nimam sreče.« | »Vsak je svoje sreče kovač.« ali »Kako pa to misliš?« |

Učitelje je potrebno pripraviti na soočenje s tem razkorakom, jih opremiti z odzivi in vedenjem, da se to dogaja. Pogosto menijo, da je razvoj hiter na vseh področjih – tako na kognitivnem, kot na čustvenem in socialnem področju. Zato je dolžnost psihologa v šoli, da učitelje na to pripravi, jih seznanja s temi odstopanji, jim nudi podporo ter ponudi različne praktične vaje in pristope na temo razvijanja čustvene inteligentnosti ter socialne sprejetosti, vključevanja. Učitelji lahko v razredu uporabljajo različne oblike in metode učenja. Na

konferencah so predstavljeni novi pristopi in primeri dobre prakse. Tako se jih spomni na kakšno metodo in prikaže različne načine uporabe. Na primer sodelovalno učenje prispeva k znanju o predmetu, hkrati pa razvija še medosebne in socialne spretnosti. V skupinskih dejavnostih učenci sodelujejo, so soodvisni, odkrijejo, obdelajo, izmenjajo in uporabijo več podatkov, učijo se pomena in spretnosti izgradnje zaupanja, pozornosti poslušanja, spoštovanja drugačnih stališč, izražanja zamisli, načrtovanja, odločanja, delitve dela, spodbujanja drugih, prevzemanja odgovornosti, reševanja problemov, sklepanja kompromisov, obravnavanja sporov ter proslavljanja timskega uspeha, če naštejemo samo nekatere.

Spodbujanje socialno-čustvenega razvoja je nujno potrebno tudi s strani učiteljev, ki poučujejo tudi nadarjene učence. Vloga učitelja je pomembna, saj so z njimi v vsakodnevni interakciji. Načini komuniciranja, reševanje problemov, sodelovanje, dajanje pohval in kritik so ključne strategije za vsakega otroka, za nadarjenega še toliko bolj.

Uporaba tehnik sproščanja med poukom

Učitelj lahko v pouk vnese različne tehnike sproščanja. S tem doseže, da se učenci umirijo, odpravijo tesnobo in/ali strah (če sta prisotna), učenca poveže s samim seboj. Učitelj jo lahko uporabi na začetku ure kot uvod ali popestritev v katerem koli drugem delu. Možnosti: predstavljanje z zgodbo, tehnike dihanja, barvanje mandal, mišična relaksacija itd. Učitelji so o posameznih tehnikah sproščanja seznanjeni v aktivni obliki na pedagoški konferenci. Za učitelje, ki želijo še več informacij, se organizira dodatna srečanja. Nudi se jim strokovna literatura. Nekateri učitelji že sami pri sebi opazijo učinke sproščanja in z veseljem prenašajo svoje izkušnje naprej na svoje učence. Ljudje so različni in zato je potrebno poznavanje različnih načinov, da vsak med to množico najde vsaj en način sprostitve, ki mu ustreza. Tehnik sproščanja se ne poslužujejo vsi učitelji, a vsi dobijo osnovne informacije, kako jih izpeljati v razredu. Imajo možnost, s tehnikami so seznanjeni, sami se odločijo, ali jih bodo uporabljali ali ne. Tisti učitelji, ki jih uporabljajo, poročajo o pozitivnih učinkih in lastnem zadovoljstvu ter zadovoljstvu učencev.

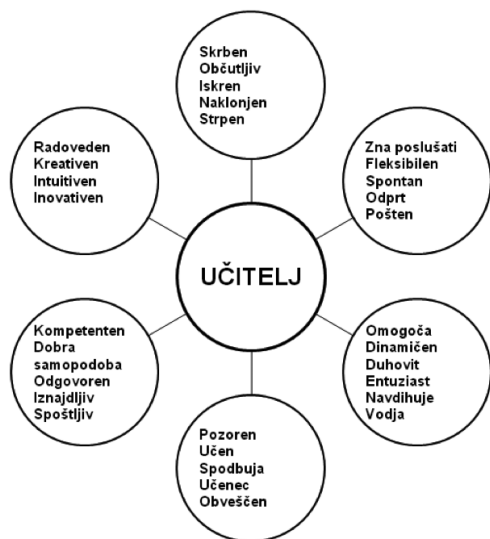
Nadarjeni učenci in učitelji

Na šoli učitelji poučujejo tudi nadarjene učence. A to so hkrati tudi nadarjeni učitelji. S to temo želimo nadgraditi in dati potrditev njim samim, da delajo dobro, da se to opazi in jim nuditi podporo, ter jim s tem pomagati pri osebno-stni rasti, jim stati ob strani v trenutkih slabosti, krize, slabega dneva.

Učitelji nadarjenih otrok so:

- podkovani v svoji stroki,
- zaupajo vase, imajo visoko samopodobo,
- inteligentni,
- osebnostno zreli in izkušeni,
- jih zanimajo področja, ki prispevajo k osebnostni rasti,
- imajo visoke potrebe in želje po osebni rasti,
- so naklonjeni nadarjenim otrokom,
- sistematični, domiselni, prožni, ustvarjalni,
- imajo smisel za humor,
- raje usmerjajo k znanju, kot ga podajajo,
- zmožni so težkega dela in so pripravljeni vložiti dodaten čas in trud za poučevanje,
- imajo široko splošno znanje in določeno področje strokovnosti,
- razumejo in upoštevajo osebnostne razlike,
- razumejo otrokov razvoj,
- spretni so pri pripravljanju zanimivih in fleksibilnih gradiv;
- imajo zelo dobro razvito spretnost spraševanja in podajanja snovi (razlaganja),
- pripravljeni so na vodenje, kar učencem omogoča razvijanje samostojnega mišljenja in dejanj,
- so sposobni priznati napako,
- imajo uspešne izkušnje s poučevanjem povprečnih otrok.

Dobro je, da poznamo lastnosti učiteljev, ki poučujejo nadarjene otroke, kot želje in pričakovanja nadarjenih učencev (slika 1), kakšne lastnosti pričakujejo od svojega učitelja. Psiholog o teh lastnostih seznanja vodstvo in strokovni kader šole. Na podlagi teh informacij z vodstvom oblikujemo cilje, prioritete in vsebine dela za nadarjene učence ter predlagamo nadgradnjo znanja in izkušenj preko seminarjev, delavnic in nadaljnega izobraževanja.



Slika 1. Zelene lastnosti učiteljev nadarjenih učencev (George, 1997, str. 103).

Zaključek

Učitelji potrebujejo našo podporo. Zato je pomembno, da psihologi poskrbimo za ustrezne in kvalitetne informacije, saj bo tako učiteljem veliko lažje pri odkrivanju nadarjenih učencev in samem delu z njimi. S konkretnimi znanji, predstavljenimi različnimi metodami dela, pripomočki ipd. bodo še lažje poskrbeli za dobro počutje učencev in njihovo osebnostno rast. Hkrati bodo tudi učitelji sami še naprej uspešno poučevali in bogatili svoje izkušnje. S predlogi in spodbudami, kako lahko učitelji svoja močna področja vpletejo v pouk, interesno dejavnost ali jih le predstavijo učencem, lahko šolski psihologi veliko pripomoremo k napredovanju učiteljev in njihovemu dobremu počutju.

Literatura

George, D. (1997). *Nadarjeni otrok kot izziv*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Ustvarjalni tabor za likovno nadarjene učence

Kakšen je rezultat, kadar ga skupaj načrtujeta in izvajata učiteljica likovne vzgoje in šolska psihologinja?

NATAŠA FABJANČIČ¹

Povzetek

V prispevku predstavljam organizacijski in delno vsebinski vidik obogatitvene dejavnosti za nadarjene učence – tabora za likovno nadarjene učence, ki ga s sodelavko, učiteljico likovne vzgoje, na šoli načrtujeva in izvajava že sedmo leto. Izhodišče najinega sodelovanja je bila ugotovitev, da otroci, ko odrasčajo, zlasti na vstopu v mladostništvo, izgubijo izvorno veselje do umetniškega izražanja in postanejo kvečjemu opazovalci ustvarjalnosti drugih. Šolsko okolje pogosto njihove ustvarjalnosti ne spodbuja, ampak jo kvečjemu še zavre. Zanimal naju je tudi pojav upada ustvarjalnosti od otroštva do odrasle dobe. Ti dejstvi potrjujejo tudi ugotovitve nekaterih študij (Goodlad, 1997; Land, 1968, v Bezić, 2012). Obogatitvena dejavnost – tridnevni tabor za likovno nadarjene učence tretje triade – je nastal prav z namenom spodbujanja in ohranjanja njihovega ustvarjalnega potenciala. Pri načrtovanju ciljev in vsebin ustvarjalnega tabora za likovno nadarjene učence sva izhajali iz splošnih potreb nadarjenih in nekaterih specifičnih potreb »umetniško« nadarjenih otrok. Svoj prispevek pa sva razumeli predvsem kot ustvarjanje ustreznega spodbudnega okolja za ustvarjanje z vsemi njegovimi značilnostmi; to je okolja, ki sprejema in podpira drugačnost, novost, posebnost, in ki ga šola in šolski program likovne vzgoje likovno nadarjenim učencem pogosto ne ponuja ali vsaj ne v zadostni meri.

Ključne besede: obogatitvena dejavnost za nadarjene učence, ustvarjalnost, sodelovanje učiteljica – šolska psihologinja, načrtovanje spodbudnega okolja, tehnike za spodbujanje ustvarjalnosti, akcijski načrt tabora.

Začetki izvajanja taborov za nadarjene učence na Domžalskem in na OŠ Venclja Perka

Na OŠ Venclja Perka seže zgodovina izvajanja taborov za nadarjene učence že tja v zgodnja 90-ta leta prejšnjega stoletja. Na Domžalskem je bila takrat uveljavljena dobra praksa, da so šole izmenoma, s finančno pomočjo Občine Domžale, vsako leto organizirale tabor za nadarjene naravoslovce, ki pa jih takrat še nismo imenovali »nadarjeni«, saj je bilo do Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v osnovni šoli (1999, v nadaljevanju Koncept) še daleč.

¹ Nataša Fabjančič, OŠ Venclja Perka Domžale

Leta 1993 je bila organizator občinskega tabora naša šola. V ČŠOD Rak v Rakovem Škocjanu smo preživel pet intenzivnih dni, napolnjenih z naravoslovno in športno vsebino, z obilico izkušnjskega učenja in učenja skupinske dinamike oziroma socialnih veščin. Uspešen »recept« smo delno povzeli, prilagodili potrebam naše šole in od takrat izvajamo generacijske tabore za 2., 5. in 7. razred z vsebinami, ki so primerne za vse učence.

Z začetkom izvajanja Koncepta smo bili soočeni z novimi nalogami in iskanjem novih poti za delo posebej z identificiranimi nadarjenimi učenci. Prva leta uvajanja smo posvetili predvsem usposabljanju za sam postopek evidentiranja in identifikacije, usposabljanju učiteljev-mentorjev, načrtovanju prvih individualiziranih programov. Že kmalu smo s posameznimi učitelji-mentorji začeli iskati in razmišljati o »nečem več«, oziroma o tem, kaj še ponuditi nadarjenim učencem glede na njihove specifične potrebe na posameznih področjih nadarjenosti. Tako smo sčasoma postavili okvir štirih vikend-taborov za nadarjene učence. Oblikovali smo program in vsebine za: likovno ustvarjalni tabor, kemijski tabor, astronomski tabor in tabor socialnih veščin.

Vloga učitelja-mentorja in vloga šolske psihologinje, koordinatorke dela z nadarjenimi na šoli, je pri vsakem od njih različna. Odločila sem se za predstavitev ustvarjalnega tabora za likovno nadarjene učence, saj sem prav pri tem taboru v največji meri udeležena v vseh fazah – od priprave do izvajanja dejavnosti programa. Delo z »umetniško nadarjenimi« otroki, kot jih pogosto imenujemo, mi je predstavljalo poseben izziv tudi zato, ker so v svoji drugačnosti v šoli pogosto neopaženi, prezrti, razvijejo slabo samopodobo in ne želijo izpostavljati svojih talentov.

Izhodišča

*Domišljija je pomembnejša od znanja.
Znanje je omejeno. Domišljija pa objema ves svet.
Albert Einstein*

Sodobni koncepti nadarjenosti večinoma sprejemajo tezo, da stopnjo nadarjenosti določa kombinacija intelektualnih sposobnosti, motivacije in ustvarjalnosti. Vrhunske dosežke lahko pričakujemo, ko se dejansko povežejo vsi trije elementi. Renzullijev trinožni model nadarjenosti kaže zelo jasno sliko odnosa med njimi (Renzulli, 1986, v Bezić, 2012). Ta, za razliko od drugih konceptov, ustvarjalnost razume kot posebno področje nadarjenosti. Učenec je lahko

prepoznan za nadarjenega tudi, če doseže ustrezen rezultat samo na testu ustvarjalnosti (po Konceptu na Torranceovem testu besedne ustvarjalnosti). Ustvarjalnost na drugih področjih (glasbeno, likovno, dramsko, literarno in filmsko področje) pa ocenjujejo učitelji z ocenjevalnimi lestvicami. V našem izboru so bili učenci identificirani na osnovi mnenja učiteljev oziroma doseženega kriterija za likovno področje na ocenjevalni lestvici OLNAD 07, nekateri med njimi pa so dosegli zahtevani kriterij tudi na ostalih dveh testih. Celoten tabor smo oblikovali posebej za učence, ki izstopajo po likovnem talentu in/ali izrazitem interesu za likovno ustvarjanje. Ustvarjalnost se (ne glede na način, kako jo opredelimo, razen v domišljiji), kaže v štirih poglavitnih lastnostih: v domiselnosti, prožnosti in izvirnosti. Prav domišljija pa je za ustvarjanje na področju umetnosti najbolj pomembna, bolj kot za ustvarjanje na drugih področjih.

Ko sva z učiteljico likovne vzgoje načrtovali ustvarjalni tabor za likovno nadarjene učence, sva upoštevali nekatera teoretična spoznanja, predvsem rezultate različnih študij. Čeprav svojo ustvarjalnost lahko razvije le svoboden ustvarjalec sam, je zanj nujno treba ustvariti prave pogoje tako v ožjem kot v širšem družbenem okolju. Vendar pa zunanje spodbude, predvsem pri učencih, ne smejo prevzemati dominantne vloge (Makarovič, 2011, v Bezić, 2012). V veliki meri sva izhajali tudi iz lastnih opažanj oziroma iz dolgoletnih izkušenj pri delu z učenci. Najina intuitivna opažanja so se skoraj povsem skladala z rezultati raziskav. Našteta izhodišča so nama predstavljala temelj, iz katerega sva izpeljali cilje programa tabora na podlagi katerih sva določili vsebine, seveda pa sva upoštevali tudi temeljna načela pedagoškega dela pri delu z nadarjenimi (Koncept, 1999).

Pri načrtovanju ciljev in vsebin sva izhajali iz predpostavk:

- *Šola daje premalo poudarka razvijanju in izražanju ustvarjalnosti znotraj pouka.* Učitelji ustvarjalne učence pogosto doživljajo kot moteče; učenje v šoli ne sledi naravnemu procesu učenja v življenjski situaciji, šola ne podpira spontane ustvarjalnosti, ustvarjanja zaradi ustvarjanja samega, kar potrjujejo raziskave J. Goodlada (1997), ki je primerjal šolski sistem z resničnim življenjem in je avtor številnih modelov za izboljšanje sistema izobraževanja.
- *Otrokova ustvarjalnost z leti upada.* Potrditev za najina opažanja sva našli v navedbi raziskave Landa (1968, v Bezić, 2012), ki je Nasin test kreativnosti uporabil pri 5, 10 in 15 let starih otrocih in kasneje tudi pri odraslih in ugotovil, da so 5-letniki dosegli najboljše rezultate. Postavil je trditev, da je neustvarjalno obnašanje v bistvu naučeno.

- *Ustvarjalni otroci se razlikujejo po nekaterih osebnostnih lastnostih in potrebah.* Izpostavimo: entuziazem, radovednost, humor, igriv pristop k reševanju problemov, idealizem, sodelovanje z mlajšimi ali starejšimi, toleranca do nejasnosti, novega, drugačnega, potrebo po zasebnosti, zanimanje za umetnost, občutljivost za probleme ... (Davis in Rimm, 1998, v Bezić, 2012)
- *Umetniško nadarjeni otroci so velikokrat premalo samozavestni,* kar je mogoče pripisati dejstvu, da šola bolj ceni »logike« od »intuitivcev« (Gardner, 1995). Zahodna kultura daje večji poudarek razumskemu mišljenju, verbalnemu izražanju, tekočemu branju, analitičnemu mišljenju oziroma procesom, ki jih pripisujemo levi možganski polovici. Umetniško izražanje, intuicija, ustvarjalni procesi, ki jih pripisujemo desni polovici možganov, so v naši kulturi (na žalost) manj cenjeni. Novejša spoznanja dokazujejo, da so ustvarjalni dosežki največji takrat, ko sta obe možganski polovici enako dejavni, oziroma, ko možgani delujejo celostno.
- *Za razvoj in izražanje ustvarjalnosti je zelo pomembno spodbudno okolje,* ki omogoča dovolj ustvarjalne svobode, a tudi dovolj vodenja in usmerjanja, če želimo, da bo ustvarjalnost resnično produktivna. Z ustrezno vzgojo in spodbudnim okoljem se lahko ustvarjalnost razvija in se zmanjša znani pojav upada ustvarjalnosti od otroštva do odrasle dobe. Čeprav je ustvarjalnost v veliki meri genetsko pogojena, se strokovnjaki strinjajo, da se brez ustreznih spodbud iz okolja ne more realizirati. Prav umetniška nadarjenost je v veliki meri pogojena z možnostmi izražanja v okolju. Okolje, ki je spodbudno za ustvarjalnost, naj bi bilo okolje, ki sprejema drugačnost, je odprto za novosti, posebnosti, skratka okolje, ki je novostim naklonjeno (Makarovič, 2011, v Bezić, 2012).
- *Pomemben je vpliv učitelja mentorja,* ki poleg splošnih znanj predaja tudi specifična znanja iz svojega strokovnega področja. Zaradi pozitivnega odnosa poteka prenos znanj tudi na nezavedni, naključni ravni, učenje poteka ves čas zaradi ustvarjalnega vzdušja in možnosti skupnega ustvarjanja.
- *Pomembna sta tudi izbor učencev glede na njihovo nadarjenost (talent) in interes ter oblikovanje manjše skupine.* V raziskavah nadarjenih učencev avtorji ugotavljajo, da nadarjeni želijo in pogrešajo vsaj občasno sodelovanje v skupini sebi enakih (Jurišević, 2012), zato sva oblikovali starostno in po predznanju mešane skupine likovno nadarjenih učencev, kar je omogočilo vrstniško učenje in treniranje socialnih spretnosti.

Cilji

Pri načrtovanju ciljev sva upoštevali strokovna področja ene in druge izvajalke. Tako je bila učiteljica likovne vzgoje zadolžena za specifično likovno področje, sama pa sem prevzela del splošnih (imenovali sva jih podpornih) ciljev. Tako je nastal nabor ciljev tabora:

Splošni (podporni) cilji:

- učiti se in sodelovati izven šolskega okolja (socialno etična dimenzija, učenje tudi nezavedno, naključno ...),
- spoznati in naučiti se izvajati različne načine sproščanja,
- spoznati in uporabljati tehnike za spodbujanje ustvarjalnosti (vaje za izostritev čutil, kreativna vizualizacija, slikovno predstavljanje, vaje za sinhronizacijo obeh možganskih hemisfer),
- poskrbeti za telo (krajši pohod, telovadba v naravi).

Likovni cilji:

- spoznati nove metode in oblike pristopa k likovnim problemom (delo na terenu, skiciranje, usmerjeno opazovanje),
- iskanje kompozicij v naravi, vrednotenje likovnih del, spoznavanje kulturne in naravne dediščine ...,
- poglobiti likovni program iz učnega načrta za izbirni predmet likovno snovanje I, II, III (keramika, risanje, slikanje, kiparstvo, arhitektura, likovno vrednotenje ...),
- poglobiti osnove fotografije, dokumentiranja in predstavitve,
- opazovati umetnike pri ustvarjanju, spoznati poklicno pot umetnika.

Organizacija, akcijski načrt izvedbe

Z izkušnjami pri organizaciji tabora je nastajal nabor obveznosti, prioritet, zahtev, izvajalcev, ki sva jih strnili v Akcijski načrt priprave za izvedbo. Ker se priprave za tabor začnejo že leto prej, je tak način rokovnika zelo dober pripomoček. Izvajalki si delo deliva: moje delo je priprava izračuna stroškov, prijavnic za učence, stik z izvajalcem CŠOD, prevoznikom ipd., učiteljica likovne vzgoje pa prevzame izbor skupine učencev, izbor tem, obveščanje staršev in predstavitev tabora staršem.

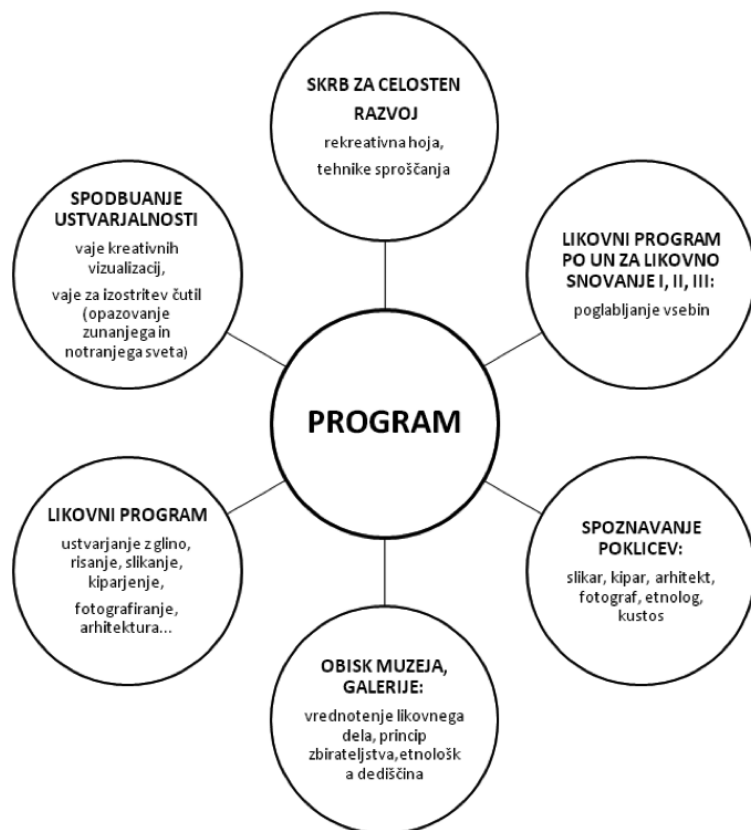
| Akcijski načrt za Ustvarjalni tabor ČŠOD Burja, Seča 2012 | | |
|---|-----------------------------------|----------------------------|
| AKTIVNOST | IZVAJALEC | DATUM |
| Prijava na razpis | pom. ravnateljice | april 2011 |
| Potrditev predlaganega termina, uskladitve | pom. ravnateljice | junij 2011 |
| Podpis pogodbe | ravnateljica | junij 2011 |
| Prevoz – dogovor o terminu, ceni itd. s prevoznikom | učiteljica, psihologinja | marec 2012 |
| Stiki z izvajalcem tabora (ČŠOD Burja) | učiteljica | april 2012 |
| Izračun stroškov/učenca (bivanje, prevoz, spremljevalci) | računovodja, psihologinja | marec 2012 |
| Analiza in izbira tem za program tabora | učiteljica, psihologinja | marec 2012 |
| Pisna priprava bistvenih inf. o taboru za starše, prijavnica (rok prijave) | psihologinja, učiteljica | marec 2012 |
| Sestanek učiteljev izvajalcev | psihologinja, učiteljica | marec 2012 |
| Prve informacije staršem o taboru, razdelitev prijavnic, (predstavitev okvirnega programa) | učiteljica, psihologinja | marec, april 2012 |
| Zbiranje prijavnic za tabor | učiteljica | datum |
| Seznam prijavljenih učencev po oddelkih (poslati v ČŠOD pred odhodom) | psihologinja | začetek maja 2012 |
| Izračun stroškov na osnovi končnega števila prijavljenih | računovodja, psiholog | april 2012 |
| Izpis položnic | računovodja | april 2012 |
| Sestanek spremljevalcev, dokončno oblikovanje programa, načrtovanje dodatnih aktivnosti, pisna navodila o delovnih nalogah, oprema ...) | učiteljica | pred odhodom, april 2012 |
| Priprava pisnega obvestila za starše o lokaciji tabora (telefonske številke, kontaktna oseba, naslov, spremljevalci, vodja tabora, točen odhod in prihod, seznam opreme...) | učiteljica, psihologinja | april 2012 pred odhodom |
| (zdravstvene posebnosti, točne informacije ...) | učiteljica | april 2012 |
| Preverjanje plačanih položnic | računovodja, učiteljica | pred odhodom na tabor |
| Ustvarjalni tabor | učiteljica, psihologinja, zunanji | maj (potrjen datum) 2012 |
| Priprava pisne analize tabora, poročilo | vodja tabora | maj 2012 |
| Predstavitev tabora staršem | vodja tabora, učenci | junij |

Program

Učenci se na taboru seznaniijo z različnimi tehnikami s področja kiparstva, keramike, risanja in slikanja. Na poti proti Obali naredimo postanek pri priznani slovenski keramičarki Nataši Prestor v Lazah ob Planinskem polju, kjer spoznajo različne načine oblikovanja in glaziranja keramike. Umetnica izvede delavnico ustvarjanja iz gline. Učenci si ogledajo njeno privatno umetniško galerijo z deli udeležencev likovnih kolonij, aktualno razstavo v njej, pokaže pa jim tudi svojo zbirko keramike, ki jo dopolnjuje že od srednješolskih let. Učencem predstavi tudi svojo poklicno pot umetnika ustvarjalca. Po prihodu in namestitvi v CŠOD Burja v Seči nadaljujemo s programom: dokončanje osnutka izdelka v glini, ustvarjanje v naravi (iskanje motiva, skiciranje na Forma vivi, ogled in ustvarjanje na Sečoveljskih solinah, obisk mesta Piran), slikanje in ustvarjanje v različnih tehnikah ter obisk Mestne galerije v Piranu. Likovne tehnike so prilagojene motivom, osebnemu izboru in predznanju posameznega učenca. Velika prednost pa je dovolj časa in pravo »umetniško« vzdušje. Ves vikend poteka v ustvarjalnem vzdušju, učenci uporabljajo »prave« materiale, imajo »prave« risarske podlage, spoznavajo umetnike ...

Likovno ustvarjanje dopolnjujemo z vajami za spodbujanje ustvarjalnosti, ki jih izvajam psihologinja. Nekatere vaje izvajamo med samim ustvarjanjem na terenu (npr. vajo za izostritev čutil, vaje usmerjenega opazovanja), druge pa zvečer, po zaključenem likovnem programu (vaje kreativne vizualizacije, vaje sproščanja, vaje za povezovanje obeh možganskih polovic). Učencem namen posamezne vaje tudi razložim.

Čeprav udeleženci tabora običajno niso navdušeni nad športnimi aktivnostmi, jih spodbujamo h gibanju v naravi in usmerjenemu krajšemu pohodu do solin in nazaj.



Slika 1. Vsebine programa ustvarjalnega tabora za nadarjene učence (OŠ Venclja Perka).

Izvedba

Ustvarjalni tabor v CŠOD Burja v Seči smo od leta 2006 izvedli že sedemkrat. Organiziramo ga kot tridnevni vikend tabor od petka do nedelje. CŠOD Burja nam ponudi bivanje in prehrano v čudovitem okolju Forma vive, ves program tabora pa izvaja sami. Vse likovne pripomočke in materiale za ustvarjanje pripeljemo s seboj. Ustvarjalni tabor ponudimo kot obogatitveni program učencem, ki so identificirani nadarjeni na likovnem področju, učencem pri izbirnem predmetu likovno snovanje I, II in III in učencem, ki obiskujejo interesno dejavnost likovno snovanje. Učiteljica likovne vzgoje oblikuje starostno mešano skupino učencev od 7. do 9. razreda, ki jih (poleg talenta)

druži predvsem velik interes za likovno ustvarjanje. Skupina je majhna: od 7 do največ 15 učencev, ki jih spremljava dva učitelja – mentorja. Tak model se je v praksi izkazal za idealnega, na žalost pa za šolsko prakso glede normativov »prerazkošnega«.

Stroške tabora v večjem delu pokrivajo starši, 10 % prispeva šolski sklad. V preteklih letih smo kandidirali na javni razpis Občine Domžale za delo z mladimi, zadnji dve leti pa zaradi spremenjenih razpisnih pogojev teh sredstev ne dobivamo več.

Zakaj ostajamo vsa leta zvesti CŠOD Burja in Piranu? Slovensko Primorje je premišljeno izbrana lokacija, saj na omejenem prostoru ponuja številne likovno zanimive motive, hkrati pa je bogato z različnimi kulturnimi ustanovami.

Ob zaključku vsi udeleženci tabora dobijo potrdilo o udeležbi.

Predstavitev staršem, evalvacija

Po zaključku učenci sami pripravijo predstavitev tabora za starše. Običajno pripravijo razstavo svojih izdelkov, ki jo občasno popestrijo s krajšim kulturnim programom. Večina med njimi igra tudi kakšen inštrument ali pa so dobri v dramatizaciji. Pripravijo tudi slikovno predstavitev in članek za šolsko glasilo. Na predstavitev so povabljeni tudi drugi učitelji in delavci šole.

Evalvacijo z učenci običajno naredimo večer pred odhodom domov. Učenci sporočajo svoje vtise: kaj so pridobili na taboru zase, kaj jim je bilo všeč in kaj bi spremenili. Odzivi so običajno dobri in precej čustveni. Učencem največ pomeni prav dejstvo, da ves čas lahko posvetijo samo likovnemu ustvarjanju, da jih pri delu ne omejujemo z dolžino šolske ure in da imajo veliko možnosti preizkusiti različne tehnike likovnega izraza, pohvalijo pa tudi dobro vzdušje in prijateljski odnos mentorici, dobro delovno klimo in spontano menjavanje dela in prostočasnih dejavnosti.

Kaj je največja pridobitev načina dela, kjer šolska psihologinja in učiteljica sodelujeva ves čas od načrtovanja do evalvacije programa? Poleg zgoraj naštetih prednosti pri učencih po najinem mnenju mentorici veliko pridobiva za svoj profesionalni razvoj (skupno načrtovanje vsebin in metod dela, spoznavanje področij dela ene in druge, uporaba timskega dela ...). Tak način dela pomeni obogatitev tudi za sam učni proces (pridobivanje znanja in kompetenc,

vezanih na sam ustvarjalni proces, učiteljica se seznani s psihološkimi razlagami ustvarjalnosti, divergentnega mišljenja, tehnikami za spodbujanje ustvarjalnosti, psihologinja pa se seznani z likovnimi tehnikami).

Mentorici po taboru oddava pisno poročilo ravnateljici šole. Poleg finančnega poročila vključiva opis priprave in izvedbe tabora, najina opažanja in predloge za naprej. V spodnji tabeli sem nanizala prednosti in pomanjkljivosti ustvarjalnega tabora, ki so se izkazale s časom.

| Prednosti | Pomanjkljivosti |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – učenci so aktivni: preizkusijo se kot slikarji kiparji, fotografi, novinarji ...; – učenci soustvarjajo program: sodelujejo pri načrtovanju in izboru dejavnosti, upošteva se njihov interes, kritiko; – preizkušajo se v različnih tehnikah in materialih, ki jih v šoli ne srečajo; – delo v majhni skupini omogoča res veliko individualizacijo, neposreden stik z mentorjema, veliko časa za vzpostavljane bolj pristnega stika z mentorjema; – v skupini se razvije močna dinamika, postanejo močna podporna skupina; – izkušnje ustvarjanja vplivajo na izbiro poklica: nekaj naših udeležencev uspešno nadaljuje šolanje na Srednji šoli za oblikovanje in fotografijo in študij na Fakulteti za arhitekturo ...; – učitelj se preizkusi v vlogi mentorja, spodbujevalca, soustvarjalca; ni omejen s šolsko uro, obveznim učnim načrtom, lahko prenaša tudi svoja neformalna znanja, lahko je tudi sam ustvarjal. | <ul style="list-style-type: none"> – z leti se je zmanjšal priliv dodatnih sredstev, cena tabora postaja previsoka, s tem ni več dostopen vsem učencem; – prenehali smo vključevati zunanje učence (zaradi problema delitve stroškov); – ne bomo več izvajali delavnice in ogleda muzejske zbirke pri keramičarki N. Prestor (zaradi zniževanja stroškov tabora); – velika obremenitev in delo za učitelja, ki je povsem neustrezno nagrado; – programa ne izvajata več dva učitelja ampak en sam učitelj, ki izvaja le »strokovni« del programa (psihologinja ni več izvajalka); program s tem izgublja na kvaliteti in pestrosti in postaja vedno bolj »šolski«. |

Zaključek ali kako pa v bodoče?

Da je vloga šole in učiteljev pomembna pri spodbujanju ustvarjalnosti vseh učencev, posebej pa še nadarjenih, od katerih družba lahko največ pričakuje, ni več nobenega dvoma. Ne nazadnje so nas na to opozorili starši naših

nadarjenih učencev, ki so v samoevalvaciji šole s področja dela z nadarjenimi na vprašanje, kako so zadovoljni z dejavnostmi s prilagoditvami za nadarjene pri pouku odgovorili, da so umetniška področja pomanjkljivo zastopana in da pogrešajo več priložnosti za glasbeno, dramsko in druge umetniško nadarjene učence. Ta primanjkljaj s kolegico poskuša nadomestiti tudi z izvajanjem dejavnosti, kot je ustvarjalni tabor za likovno nadarjene učence.

Smisel spodbujanja razvoja ustvarjalnosti v šoli prav gotovo ni v forsiranju izjemnih rezultatov, ampak v maksimalno mogočem razvoju vseh učenčevih ustvarjalnih potencialov, h čemur nas zavezuje tudi Koncept. Ustvarjalnost na umetniškem področju se drugače presoja kot na znanstvenem ali tehničnem področju, rezultate težko ocenjujemo z običajnimi merili za vrednotenje ustvarjalnega produkta: relevantnosti, uporabnosti, novosti in uresničljivosti. Kot izvajalki ustvarjalnega tabora za likovno nadarjene učence sva prepričani, da umetnost posameznika in družbo v celoti plemeniti in da jo je zato vredno spodbujati in usmerjati že pri osnovnošolcih. To upava, uspešno, počneva z ustvarjanjem primerne okolja in vzdušja na taboru, kjer se delo, druženje in učenje nevsiljivo in brez ostrih prehodov prepletajo ves dan. V tako oblikovanem ustvarjalnem okolju likovno nadarjeni učenci lahko razvijajo svoj ustvarjalni potencial, ob tem pa se gradijo tudi kot samozavestni posamezniki, ki zaupajo v svoje sposobnosti in si jih bodo upali izraziti na svoj način. Na ta način pridobivamo vsi. Škoda bi bilo, če se bomo morali zaradi ohranjanja stroškov tabora v sprejemljivih mejah morali odpovedati kvaliteti, ki jo predstavlja delo v majhni skupini z dvema učiteljema-mentorjema.

Literatura

- Bezić, T. (ur.) (1998). *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bezić, T. (ur.) (2012). *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bizjak, H. (1996). *Sprostitev in ustvarjalnost v šoli (pedagogika za tretje tisočletje)*. Ljubljana: Samozaložba.
- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma*. Ljubljana: Tangram.
- Goodlad, J. I. (1997). *In Praise of Education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Juriševič, M. (2012). *Nadarjeni učenci v slovenski šoli: analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja vzgojno-izobraževalnem sistemu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli* (1999) (D. Žagar idr.). Delovna skupina za pripravo koncepta dela z nadarjenimi učenci, Področna kurikularna komisija za osnovno šolo, Nacionalni kurikularni svet.

Delovni angažma osnovnošolskega psihologa pri delu z nadarjenimi učenci, starši, učitelji in vodstvom šole: kratka analiza subjektivnega doživljanja strokovnih ovir

AJDA ERJAVEC BARTOLJ¹

Povzetek

Avtorica na podlagi lastnih izkušenj razmišlja o pomenu delovne angažiranosti za uspešno delo z nadarjenimi učenci, predvsem pa za uspešno delo z učitelji in z vodstvom šole. Navaja nekaj s stroko povezanih dejavnikov oz. odprtih psiholoških vprašanj, ki po njenem mnenju ključno zavirajo delovni angažma praktikov, saj porajajo dvom v strokovnost lastnega dela, posledično pa tudi strokovne etične dileme, ki ovirajo pozitivno identifikacijo z vsebino dela. Sintezo prispevka predstavlja ideja, da bi širši strokovni konsenz glede ciljev in metod nacionalnega koncepta dela z nadarjenimi, v kombinaciji z ustrezno podporo pri implementaciji, praktike lahko spodbudil k večji delovni angažiranosti na tem področju.

Ključne besede: nadarjeni učenci, identifikacija nadarjenih, etične dileme, delovni angažma.

Ko sem se pred kakim desetletjem odločala za študij psihologije, je k moji končni odločitvi v največji meri prispeval interes za delo z nadarjenimi posamezniki, ta interes je vztrajal tudi tekom študija, spremljal pa me je tudi ves čas moje kratke kariere. V tej sem imela priložnost delati v zasebnem izobraževanju odraslih, v gimnaziji (v vlogi šolskega psihologa in učitelja) ter v svetovalni službi osnovne šole s pridruženim vrtcem. To hitro, a intenzivno potovanje psihologa/opazovalca po razvojni vertikali, najprej v pričakovani, nato pa s pomočjo delovne prakse še v nasprotni smeri, me je preplavilo z raznolikostjo objektivnih in subjektivnih dejavnikov, ki so prispevali h končnemu rezultatu mojega dela. Povezovanje prakse dela z nadarjenimi s psihološko, pedagoško in sociološko teorijo pa me je tudi postavilo pred kopico etičnih vprašanj glede izvajanja na nacionalni ravni zastavljenega koncepta dela z nadarjenimi (Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, 1999, v nadaljevanju Koncept), zato sem odgovore nanje iskala pri različnih akterjih stroke (ZRŠŠ, CPS, ...). Žal pa nikjer nisem dobila odgovorov, ki bi mi pri razrešitvi teh dilem kot praktiku konkretno pomagali ali me vsaj pomirili, da se ta vprašanja »rešujejo na višji ravni«. V okviru tega prispevka se mi torej zdi

¹ Ajda Erjavec Bartolj, OŠ Šentjernej

smiselno spregovoriti o posameznih vprašanjih, ki poleg mene – predvidevam – mučijo še kakega drugega praktika in ga ovirajo pri angažiranem zasledovanju nacionalnih smernic za delo z nadarjenimi učenci (Operacionalizacija Koncepta: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, 2000, v nadaljevanju Operacionalizacija Koncepta).

Četudi morda strokovnjaki na mednarodnih konferencah ocenjujejo naš sistem podpore nadarjenih na papirju kot enega izmed primerov najboljše prakse (Bezić, 2011), so primeri dobre prakse znotraj tega sistema v večji meri posledica prispevka izjemno angažiranih posameznikov kot sistematično implementiranega nacionalnega sistema podpore. Gre torej za izjeme, ki potrjujejo ne-napisano pravilo, da sta za uspešno spodbujanje nadarjenih na posamezni šoli skorajda nujna tako visok vložek energije svetovalnega delavca, kot tudi njegova pozitivna identifikacija z vsebino dela, kar, mimogrede, sodobni avtorji na področju organizacijske psihologije opisujejo tudi kot dve ključni dimenziji delovnega angažmaja (*angl. work engagement*) (Schaufeli in Bakker, 2010).

Tudi moja osebna izkušnja to potrjuje – vsaj zdi se mi, da je bil pri mojem dosedanem delu (z nadarjenimi in sicer) delovni angažma ključen za doseganje rezultatov v želeni smeri – zlasti pri delu z učitelji in vodstvom, kjer sem potrebovala relativno veliko samoiniciativnosti in vztrajnosti. Kljub pozitivnim rezultatom pa se ves čas svoje komunikacije z vodstvom in učitelji zavedam, da je moj delovni angažma (kljub visoki notranji motiviranosti za delo na tem področju) nekoliko zadržan zaradi dvomov v zvezi z ustreznostjo postopkov identifikacije nadarjenih učencev/posameznikov v Sloveniji oz. veljavnostjo te identifikacije ter, ne nazadnje, z njeno upravičenostjo. Kakovost sistema identifikacije in dela z nadarjenimi učenci je namreč tista, ki je bistvena za trajnostni razvoj podpornega sistema za nadarjene, kot je ugotovila že dr. Magajna, ko je pred skoraj desetletjem razpravljala o problemih in izkušnjah zgodnjega odkrivanja nadarjenih in zaključila, da najbolj pereča odprta vprašanja ostajajo usposabljanja za prepoznavanje nadarjenosti, zlasti na področju identifikacije t.i. dvojno izjemnih učencev, ter način organizacije pomoči, »...da bo res delovala v smeri razvoja potencialov, zadovoljstva in možnosti realizacije potencialov nadarjenih otrok v kasnejšem življenju« (Magajna, 2005, str. 111). Spričo sicer pozitivne naravnosti pedagoške in starševske javnosti (Jurišević, 2012) do dela z nadarjenimi učenci, tj. relativno ugodnega družbenega momenta zaupanja metodam psihološke stroke, se mi osebno zdi škoda, da bi neustrezna metodologija identifikacije nadarjenih porušila to zaupanje ali celo ogrozila nadarjenim naklonjeno družbeno vzdušje. Zato je po mojem mnenju za zaščito ugleda psihološke stroke v javnosti (ki je prav tako pomemben za

pozitivno identifikacijo z delom in delovni angažma praktikov) nujno, da se psihologi zavzamemo za kakovostne postopke identifikacije nadarjenosti in se opredelimo proti kakršnemukoli družbenemu stigmatiziranju s pomočjo ocenjevanja – zlasti, če gre za ocenjevanje s pomočjo psiholoških testov v dobi odrasčanja – še posebej v situacijah, kjer je takšna dejavnost z vidika ciljev in metod vprašljivo utemeljena (prim. Operacionalizacija Koncepta, 2000).

Poleg tega, da pogrešam kritično evalvacijo dosedanjega dela z nadarjenimi z vidika končnih rezultatov (tj. delovanja odraslih posameznikov, ki so bili deležni identifikacije in/ali posebnih spodbud za nadarjene), nismo odgovorili niti na nekatera odprta vprašanja, ki zadevajo samo strokovno izvedbo in tako zadevajo presojo (zgolj in samo) psihološke stroke. Nekatera je Jamšek (2005) zastavljal že leta 2004 – npr. vprašanje upravičenosti uporabe TTCT pod kakršnimikoli pogoji (npr. takimi, kot jih imamo danes) ali pa pravzaprav temeljno vprašanje, čemu naj se v primeru strokovne etične dileme, v kateri je prisiljen izbirati, psiholog odpove – izvajanju Koncepta ali stroki? Četudi je Jamšek (2005) slednje vprašanje odprl v zvezi s podajanjem mnenja ob slabem poznavanju oz. nepoznavanju funkcioniranja posameznega učenca (op. ki je aktualno tudi danes), je tu še nekaj strokovno vsaj vprašljivih (npr. uporaba besednega in/ali nebesednega testa za merjenje »enake« vrste nadarjenosti), če ne že kar nesprejemljivih rešitev, ki jih ponujajo nacionalne smernice za delo z nadarjenimi učenci (Operacionalizacija Koncepta, 2000) in naj bi jih psihologi zasledovali, pa so strokovno, milo rečeno, sporne. Takšno je npr. podaljševanje veljavnosti ocene pridobljene s psihometričnimi preizkušnjami onkraj obdobja dveh let, kar je zagotovo nesprejemljivo (zlasti pri ocenjevanju sposobnosti otrok), izjemno strokovno sporen pa je tudi prenos znatno »okrnjenih« rezultatov testiranj na srednje šole in Javni sklad RS za razvoj kadrov in štipendije, da ne omenjam uvedbe različnih norm za srednješolke in srednješolce na besednem TTCT, ki uvajajo pozitivno diskriminacijo dijakov (v primerjavi z dijakinjami) brez širšega strokovnega odmeva/konsenza (prim. Boben, 2011).

Kljub splošnemu opozarjanju avtorjev (npr. Magajna, 2005; Boben, 2012) na možnost, da nadarjenega učenca spregledamo (kar rešujemo z možnostjo naknadne identifikacije in alternativami postopkov odkrivanja), pa presenetljivo nihče ne opozarja na posledice morebitne zmotne identifikacije, s katerimi sem se osebno srečala že večkrat². Če naj bi sicer do takšnih »napak« pri identifikaciji s testi prišlo le malokdaj (Magajna, 2005), pa verjetnost napačne ocene raste s podaljševanjem njene veljavnosti v nedogled, vprašljivost ocene

2 O težavah neustrezno identificiranih učencev (in dijakov) bi veljalo napisati samostojen prispevek.

pa se povečuje tudi zaradi povečane vsesplošne razširjenosti (in ogroženosti³) uporabljenih psihodiagnostičnih sredstev, pri čemer vse zapisano velja tudi za učiteljeve lestvice. Pri tem Operacionalizacija Koncepta (2000) ne predvideva niti redne validacije ocene, niti načina za »odvzem« statusa nadarjenega učenca/dijaka, v kolikor bi se ocena izkazala kot zmotna ali celo razvojno škodljiva.

Ob vseh psihometričnih etičnih dilemah, pred katere je postavljen šolski psiholog (in ki so razmeroma rešljive⁴), pa je tu še kopica drugih vprašanj, ki zadevajo ne samo psihološke, temveč tudi pedagoško in druge družboslovne stroke, znotraj katerih je potrebno najti konsenz, ki bi omogočal etično delo na področju izobraževanja, predvsem pa vzgoje nadarjenih učencev. Kot npr. sklepa tudi T. Bezić (2009) glede povezave med uvajanjem poročanja o rezultatih identifikacije srednjim šolam in Javnemu skladu RS za razvoj kadrov in štipendije ter razširitvijo postopkov identifikacije v slovenskih osnovnih šolah, se tudi sama strinjam, da je pospeševanje implementacije zamišljenega Koncepta s pomočjo različnih (papirnatih) zahtev učinkovito z vidika uvajanja delovnih sprememb in beleženja opravljenega dela. Pri tem pa opozarjam tudi na nujno premišljenost takšnih ukrepov, saj ti prinašajo tudi manj zaželeno posledico oz. nepredvidljivo vplivajo na vsebinsko izvajanje Koncepta (npr. pojavljanje pritiska, ki ga v postopku identifikacije doživljajo učitelji/ocenjevalci, da učenca ne bi »oškodovali« pri kasnejšem pridobivanju Zoisove štipendije) in hkrati »povozijo« (morda strokovno utemeljene) odpore praktikov.

Strokovne kritike Koncepta, Operacionalizacije Koncepta, zlasti pa šolske prakse so relativno mile, k čemur nedvomno prispevata tudi relativna majhnost slovenskega strokovnega prostora ter medsebojna odvisnost oz. povezanost akterjev stroke, države in zasebnega sektorja na tem področju⁵. To pa še ni opravičilo za neupoštevanje zahtev praktikov šolske svetovalne službe (izraženih tudi na Posvetu) po razjasnitvi in strokovni utemeljitvi posameznih

3 Težave z ogroženostjo instrumentarija je bilo pred časom zaslediti med obvestili spletne strani Zavoda za šolstvo RS, kjer so se nevarnosti lotili »z resnim opozorilom« svetovalnim delavcem in ravnateljem (podatkov o uspehu tega ukrepa nisem zasledila), kar pa še zdaleč ne deluje kot zaščita pri ogroženosti meritev zaradi prenosa informacij med generacijami ali celo znotraj generacije evidentiranih otrok (po osebnih izkušnjah s testiranjem sodeč, veliko otrok pričakuje posamezne naloge – zlasti na TTCT).

4 V kolikor bi npr. identifikacijo s pomočjo testiranja prevzeli zunanji izvajalci/psihologi, bi to za šolskega psihologa predstavljalo precejšnjo delovno razbremenitev, poenotenje izvedbe pa bi zagotovo pozitivno delovalo tudi na občutljivost, objektivnost in zanesljivost merjenja (vsaj s TTCT, pa tudi z metodologijo WISC).

5 Ne nazadnje je to rezultiralo v položaju, v katerem svetovanje na nacionalni ravni glede uporabe optimalne vrste instrumentarija za psihometrično identifikacijo nadarjenih otrok, razvoj tega instrumentarija ter celo posredovanje materiala šolskim psihologom, izvaja eno samo zasebno podjetje. Nimam razlogov, da bi dvomila v pošteno delo Centra za psihodiagnostična sredstva, sem pa mnenja, da je konflikt interesov v tem primeru nedvoumen in povsem nepotreben.

delovnih nalog ter natančnejših smernicah za (vzgojno) delo z nadarjenimi. Na etične dileme, ki jih zaradi omejitve dolžine prispevka zgolj naštevam, stroka MORA odgovoriti – tako z vidika vzdrževanja visoke strokovne etične zavesti, ki naj bi bila temelj poklicev pomoči, kot tudi z vidika vzdrževanja pozitivne profesionalne samopodobe. Ti odgovori pa bi, po mojem skromnem mnenju, v veliki meri pripomogli tudi k večji delovni angažiranosti šolskih psihologov pri neposrednem in posrednem (prek dela s starši, učitelji in vodstvom šole) delu z nadarjenimi učenci.

Literatura

Bezić, T. (2009). *Poročilo o analizi stanja o identificiranih nadarjenih učencih devetih razredov OŠ za šol. leto 2008/2009 in 2007/2008*. Ljubljana: Ekspertna skupina za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi, Zavod RS za šolstvo.

Bezić, T. (2011). *Dejavnosti Zavoda Republike Slovenije za šolstvo v procesih razvijanja in uvajanja Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi v osnovnih in srednjih šolah Sloveniji, od leta 1996 do 2011*. Neobjavljeno poročilo v okviru projekta Analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu (Evropski socialni skladi 2010–2012). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Boben, D. (2011). *Torranceovi testi ustvarjalnega mišljenja (TTCT). Slikovna oblika A: normalizacija za slovenske srednješolce: dodatek k priročniku*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

Boben, D. (2012). Smo psihologi (edini) kompetentni za identifikacijo nadarjenih? V M. Juriševič in B. Stritih (ur.), *Posvetovanje Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih – 27. 1. 2012*, Ljubljana, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani (str. 57–76). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Jamšek, D. (2005). Odprta vprašanja koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi. V M. Vizjak Pavšič, M. Salobir in M. Jeraj (ur.), *Inteligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost: zbornik razprav / 5. dnevi slovenskih psihologov, Bled, 16. in 17. april 2004* (str. 115–120). Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije.

Juriševič, M. (2012). *Nadarjeni učenci v slovenski šoli: analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja vzgojno-izobraževalnem sistemu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999) (D. Žagar idr.). Delovna skupina za pripravo koncepta dela z nadarjenimi učenci, Področna kurikularna komisija za osnovno šolo, Nacionalni kurikularni svet.

Magajna, L. (2005). Zgodnje odkrivanje nadarjenih – izkušnje in problemi. V M. Vizjak Pavšič, M. Salobir in M. Jeraj (ur.), *Inteligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost: zbornik razprav / 5. dnevi slovenskih psihologov, Bled, 16. in 17. april 2004* (str. 103–114). Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije.

Operacionalizacija Koncepta: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (2000) (T. Bezić idr.). Razširjena programska skupina za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih.

Programske smernice: svetovalna služba v osnovni šoli (1999) (G. Čačinovič Vogrinčič idr.). Kurikularna komisija za svetovalno delo in oddelčno skupnost.

Schaufeli, W. B. in Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. V A. B. Bakker in M. P. Leithner (ur.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (str. 10–24). New York, NY: Psychological Press.

Kako na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (psihologi) spodbujamo izobraževanje vzgojiteljev in učiteljev za delo z nadarjenimi učenci?

MOJCA JURIŠEVIČ IN POLONA GRADIŠEK¹

Povzetek

Inštitucije, odgovorne za izobraževanje učiteljev, skušajo zagotoviti tako izobraževanje, da bodo učitelji spodbujali učenje za trajnostno znanje, pri tem pa upoštevali različnost med učenci, v katero sodi tudi nadarjenost nekaterih. V premisleku na temo posveta sva avtorici zato pripravili vpogled v vključevanje obravnave nadarjenosti in nadarjenih učencev na različne ravni in v različne vsebine izobraževanja vzgojiteljev in učiteljev na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (v nadaljevanju PeF UL). Pri tem sva izhajali iz dejstva, da je za učinkovito delo z nadarjenimi učenci ključnega pomena ozaveščenost ter strokovna usposobljenost oz. kompetentnost vzgojiteljev in učiteljev, ki zahteva interdisciplinarni pristop. Upoštevali sva tudi, da psihologi, zaposleni na PeF UL, prednostno ne opravljamo klasičnega psihološkega dela, temveč smo zaposleni kot visokošolski učitelji ali sodelavci in opravljamo izobraževalno ter raziskovalno delo. Iz tega razloga sva skušali smiselno poudariti psihološki prispevek k izobraževanju vzgojiteljev in učiteljev za delo z nadarjenimi učenci v celostnem kontekstu PeF UL.

Ključne besede: izobraževanje učiteljev, izobraževanje vzgojiteljev, delo z nadarjenimi, vloga psihologa..

*Psihologija sicer ne more narekovati ljudem, kako naj živijo,
lahko pa jim ponudi spoznanja,
ki jih vodijo do osebnostnih in socialnih sprememb.*
A. Bandura

¹ izr. prof. dr. Mojca Juriševič in
asist. Polona Gradišek, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Vsebine o nadarjenosti in delu z nadarjenimi učenci v študijskih programih PeF UL

Izobraževanje vzgojiteljev in učiteljev o nadarjenosti in za delo z nadarjenimi učenci v različnih študijskih programih, ki jih izvaja PeF UL, poteka po integriranem modelu, kar pomeni, da ne obstaja poseben »specialističen« program za tovrstno izobraževanje, temveč so te vsebine vključene v različne obvezne in izbirne študijske predmete ali module (Juriševič, 2009; Razdevšek Pučko in Juriševič, 2007). Študenti se z vsebinami s področja obravnave nadarjenosti in dela z nadarjenimi učenci srečajo v okviru temeljnih pedagoških predmetov, specialno didaktičnih predmetov in v okviru praktičnega pedagoškega usposabljanja v vrtcih in na osnovnih šolah. Pri temeljnih pedagoških predmetih tako študenti spoznajo psihološke značilnosti nadarjenih učencev (npr. razvojna in pedagoška psihologija) ter načela dela z njimi (npr. pedagoška psihologija, psihologija za učitelje, teorija vzgoje, didaktika). S specifiko individualizacije dela z nadarjenimi na različnih predmetnih področjih se srečajo pri specialno didaktičnih predmetih (npr. didaktika naravoslovja). V okviru naštetih študijskih predmetov se študenti seznanijo s teoretskimi razlagami sposobnosti, s psihološkimi značilnostmi nadarjenih, z različnimi metodami in oblikami dela z nadarjenimi in s posebnostmi pri oblikovanju ustreznega učnega okolja ter razredne klime oziroma učnih izzivov, kjer je prav tako potrebno upoštevati značilnosti in potrebe nadarjenih učencev. V okviru praktičnega pedagoškega usposabljanja, torej med hospitacijami (opazovanjem), nastopi in med pedagoško prakso, pa se študenti z nadarjenimi učenci srečajo v razredu in drugih avtentičnih okoljih, kjer lahko opazujejo ter preizkusijo različne pristope diferenciranega oziroma individualiziranega pedagoškega dela.

Bolj poglobljeno se z vsebinami o nadarjenih naši študenti lahko srečajo tudi v okviru nekaterih izbirnih predmetov, in sicer so to splošni (D) izbirni predmeti, ki so ponujeni vsem študentom ne glede na smer študija. Na prvi stopnji študija ponujamo predmete nadarjeni učenci v osnovni šoli, ustvarjalno pisanje, matematika v umetnosti, eksperimentalno in projektno delo v naravoslovju. Na drugi stopnji je v ponudbi izbirni predmet nadarjenost v učnem kontekstu, na tretji stopnji pa so vsebine o nadarjenih vključene v izbirni predmet učenje in individualne razlike.

V okviru obveznih in izbirnih predmetov študenti pripravljajo seminarske naloge o značilnostih in prepoznavanju nadarjenih učencev ter delu z njimi. Pri psiholoških predmetih je vsak semester vsaj ena seminarska tema namenjena tem vsebinam. Seminarskim predstavitvam vedno sledi tudi diskusija, v kateri

imajo študenti priložnost izraziti svoje (kritično) razmišljanje o delu z nadarjenimi, pa tudi o izkušnjah, ki jih imajo iz časa svojega osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja ter o novih izkušnjah, ki so jih pridobili med praktičnim pedagoškim usposabljanjem.

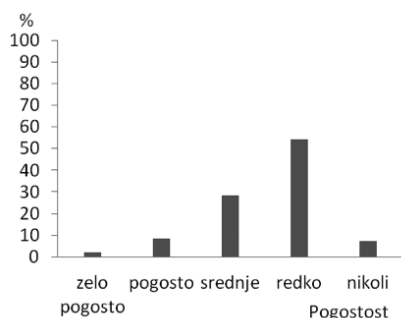
Če povzameva, lahko znanje s področja dela z nadarjenimi eksplicitno prepoznamo v 6 od 28 splošnih kompetenc, ki naj bi jih dosegli diplomanti naše fakultete. Tako naj bi poznali razvojne zakonitosti, razlike in potrebe posameznika, znali uporabiti specialno pedagoška znanja za delo z učenci s posebnimi potrebami in z nadarjenimi učenci, obvladali učenje učenja, ustrezno komunicirali s strokovnjaki iz različnih vzgojno-izobraževalnih področij in s starši, ter znali oblikovati celovito oceno potreb posameznika oz. skupine, njihovih močnih in šibkih področij ob upoštevanju okoljskih dejavnikov (fizičnih, socialnih, kulturnih).

Raziskovalna dela o nadarjenih učencih, ki jih študenti izvajajo v okviru svojih študijskih obveznosti, nastajajo predvsem kot diplomska in magistrska dela. V zadnjih desetih letih so študenti naše fakultete pripravili 66 diplomskih nalog, v katerih so se osredotočili na psihološke značilnosti nadarjenih (38), na didaktične pristope dela z nadarjenimi (20) in na pomen okoljskih spodbud (8). Od leta 2003 je nastalo sedem magistrskih del, in sicer: Družina in spodbujanje razvoja nadarjenih učencev (2003), Pojmovanje učne neuspešnosti nadarjenih učencev (2005), Didaktični vidiki dela z nadarjenimi učenci v osnovni šoli (2005), Primerjalna analiza glasbenih sposobnosti osnovnošolcev iz Slovenije in otoka Martinique (2005), Nadarjenost – dar ali težava? (2006), Delo z likovno nadarjenimi učenci pri pouku likovne vzgoje (2011) in Evalvacija dela z nadarjenimi učenci (2012). Leta 2011 je bila uspešno zagovarjana prva doktorska disertacija s področja nadarjenosti z naslovom Povezava med glasbenim učenjem, inteligentnostjo in uspešnostjo pri pouku od četrtega do osmega razreda osnovne šole.

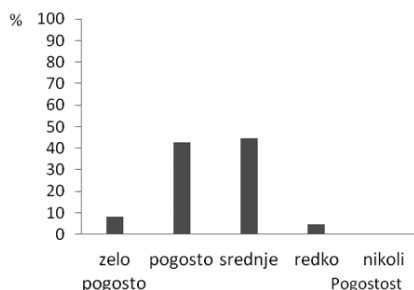
Kako študenti zaznavajo zastopanost vsebin o nadarjenosti in delu z nadarjenimi učenci v študijskih programih PeF UL?

Ker nas je zanimalo, kako študenti med svojim študijem zaznavajo zastopanost ponujenih vsebin o nadarjenosti in delu z nadarjenimi učenci, smo to vprašanje v kratki anketi lansko leto postavili študentom zaključnega (četrtega) letnika različnih študijskih smeri naše fakultete (Juriševič, 2012). Ugotovili smo, da se med predavanji in drugimi oblikami študija, vključno s praktičnim pedagoškim usposabljanjem, študentje manj pogosto srečujejo z vsebinami o

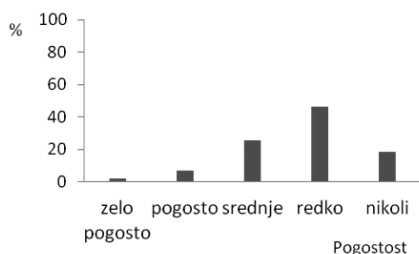
nadarjenosti in delu z nadarjenimi učenci, kakor bi si želeli, ter da so v povprečju naklonjeni delu z nadarjenimi učenci (Slika 1–4, v nadaljevanju). Ta izsedeek ima pomembno sporočilno in usmerjevalno funkcijo. Po eni strani izpostavlja zaznano potrebo študentov po bolj intenzivni obravnavi vsebin o nadarjenosti in delu z nadarjenimi učenci v študijskem procesu znotraj in zunaj fakultete, kot so predstavljene v posameznih učnih načrtih oziroma pričakovanih kompetencah diplomantov PeF UL. Po drugi strani pa spodbuja h krepitvi pedagoške naravnosti prednostno za spodbujanje razvoja učnih potencialov učencev med visokošolskimi sodelavci in učitelji v kontekstu sodobnih spoznanj pozitivne psihologije (Conoley in Close Conoley, 2009) ter v skladu z vizijo oziroma poslanstvom PeF UL (Vir 1).



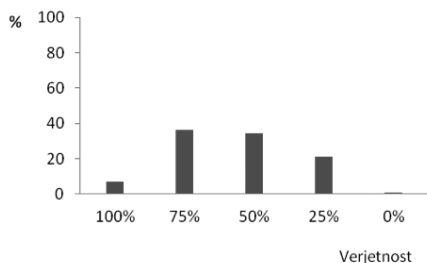
Slika 1. Odgovori študentov (N=266) na vprašanje »Kako pogosto se posvečate problematiki nadarjenih učencev med predavanji in drugimi oblikami študija na fakulteti?«.



Slika 2. Odgovori študentov (N=266) na vprašanje »Kako pogosto bi se želeli posvečati problematiki nadarjenih učencev med predavanji in drugimi oblikami študija na fakulteti?«.



Slika 3. Odgovori študentov (N=266) na vprašanje »Kako pogosto se posvečate problematiki nadarjenih učencev med praktičnim pedagoškim usposabljanjem?«.



Slika 4. Odgovori študentov (N=266) na vprašanje »Kolikšna je verjetnost, da bi si vi osebno izbrali delo z nadarjenimi učenci v pedagoški praksi, če bi imeli to možnost?«.

Vloga psihologov znotraj PeF UL na področju obravnave nadarjenosti in dela z nadarjenimi učenci

Prispevek psihologije k razumevanju fenomena nadarjenosti ter potreb nadarjenih učencev je za področje izobraževanja izjemnega pomena, saj učitelje in druge strokovne delavce »opremlja« z (osnovnimi) znanji, ki omogočajo ustrezno pedagoško obravnavo nadarjenih učencev in razumevanje potrebnosti te obravnave v širšem šolskem kontekstu (Juriševič, Fabjančič, Stritih in Rostohar, 2012; King, Coleman in Miller, 2011; Pfeiffer, 2001; Robinson, 2002). V tem pogledu se zdi vlogo psihologov znotraj PeF UL smiselno izpostaviti na dveh ravneh, izobraževalni in raziskovalni. Visokošolski učitelji in sodelavci, po izobrazbi psihologi, imamo namreč možnost študentom na različnih stopnjah in v različnih oblikah študija ustrezno predstaviti psihološke vsebine o nadarjenosti in nadarjenih učencih znotraj svojih predmetov, poleg tega pa tudi deliti svoje izkušnje in razmišljanja oz. znanje s kolegi v okviru psihološke katedre, ki deluje na PeF UL, ali širše, na primer v okviru sekcije psihologov v vzgoji in izobraževanju pri Društvu psihologov Slovenije (znotraj stroke). V okviru pedagoškega dela je pomembno tudi spodbujanje raziskovanja študentov, in sicer v okviru različnih vaj, diplom ali raziskovalnih nalog. Nadalje velja na tej ravni izpostaviti sodelovanje s kolegi drugih strok, bodisi z različnih oddelkov PeF UL, na primer s specialnimi didaktiki, ali zunaj fakultete, na primer s šolskimi svetovalnimi delavci na šolah (med strokami). Na opisane načine imamo psihologi možnost in moč vplivanja na kakovost pedagoškega procesa ter stališča do dela z nadarjenimi učenci oziroma na sooblikovanje pedagoške naravnosti, ki poudarja spodbujanje razvoja učnih potencialov učencev z zagotavljanjem spodbudnega učnega okolja (slika 5). Enako pomembna je tudi vloga psihologov PeF UL na področju raziskovanja, in sicer v smislu prispevanja empiričnih ugotovitev za delo z nadarjenimi učenci v šoli na osnovi preučevanja značilnosti in dinamike dela z nadarjenimi v domačem, pa tudi mednarodnem kontekstu. Na tem mestu velja poudariti, da v slovenskem strokovnem

prostoru močno primanjkuje temeljnih in aplikativnih študij, ki bi učitelje in druge strokovne delavce v šoli »opremljale« s specifičnimi spoznanji oziroma znanji za bolj učinkovito delo z nadarjenimi učenci v šoli, še posebej na osnovi empiričnih izsledkov domače prakse.

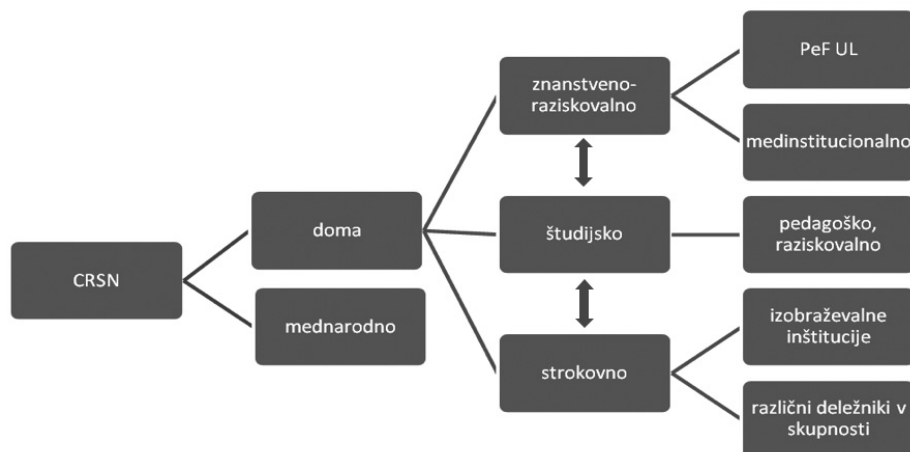


Slika 5. Vloga psihologov znotraj PeF UL na področju obravnave nadarjenosti in dela z nadarjenimi učenci.

Središče dogajanj na področju obravnave nadarjenosti in dela z nadarjenimi učenci znotraj PeF UL: Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti

Z namenom, da bi znotraj PeF UL strnili ideje in dejavnosti na področju obravnave nadarjenosti in dela z nadarjenimi učenci ter povezali znanja in izkušnje raziskovalcev in praktikov na tem področju, je bil v študijskem letu 2008/2009 kot sestavna organizacijska enota fakultete ustanovljen Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti (CRSN). V CRSN delujemo psihologi, pedagogi, specialni didaktiki in drugi visokošolski učitelji in sodelavci, zaposleni na PeF UL. Temeljni cilj našega sodelovanja in delovanja smo opredelili v smislu zagotavljanja podpore študijskemu, znanstveno-raziskovalnemu in strokovnemu delu PeF UL ter ozaveščanju širše javnosti o pomenu izobraževanja nadarjenih učencev. Natančneje, z ustanovitvijo CRSN smo želeli ustvariti središče, ki bo prispevalo temeljne in aplikativne raziskovalne izsledke s področja nadarjenosti, skrbelo za njihov prenos v pedagoško prakso, izvajalo različne izobraževalne in svetovalne dejavnosti za zainteresirane deležnike na področju

izobraževanja in širše, razvijalo in spodbujalo vzgojno-izobraževalne projekte za nadarjene, sodelovalo pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnih politik ter se povezovalo z različnimi inštitucijami doma in mednarodno (Vir 2).



Slika 6. Temeljna področja delovanja CRSN.

Sklep

Pomembno je, da psihologi znotraj PeF UL tudi v prihodnje prispevamo svoj delež na področju obravnave nadarjenosti in dela z nadarjenimi učenci v vseh zgoraj opisanih oblikah in ravneh delovanja ter da spodbujamo sodelovanje med različnimi deležniki na tem področju. Ob parafraziranju Hargreavesa in Fullana (2012), da se pri izobraževanju učiteljev in poučevanju učencev ne smemo zadovoljiti z ničemer, kar je manj od najboljšega, lahko premislek skleneva s predpostavko, da imamo psihologi in drugi visokošolski učitelji in sodelavci, zaposleni znotraj PeF, ne le možnost in moč, temveč tudi odgovornost za odličnost v izobraževanju učiteljev, ki vodi h kakovostnemu izobraževanju nadarjenih učencev.

Literatura

Conoley, C. W. in Conoley, J. C. (2009). Positive psychology for educators. V R. Gilman, E. S. Huebner in M. J. Furlong (ur.), *Handbook of positive psychology in schools*. New York, NY: Routledge.

Hargreaves, A. in Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.

Juriševič, M. (2009). Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v šoli: stanje in perspektive. *Psihološka obzorja*, 18, 153–168.

Juriševič, M. (2012). Vzgoja in izobraževanje nadarjenih, neobjavljeno raziskovalno poročilo v okviru ESS projekta *Analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Juriševič, M., Fabjančič, N., Stritih, B. in Rostohar, G. (2012). Sklepi posvetovanja. V M. Juriševič in B. Stritih (ur.), *Posvetovanje Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih*, 27. 1. 2012, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani (str. 133–137). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Razdevšek Pučko, C. in Juriševič, M. (2007). *Izobraževanje učiteljev za delo z nadarjenimi učenci*. Plenarno predavanje na 3. srečanju predstavnikov držav regionale Edukacija nadarjenih učencev in dijakov – izobraževanje učiteljev in financiranje programov, Brdo pri Kranju, 15. 10. 2007. Brdo pri Kranju: Zavod RS za šolstvo.

King, E. W., Coleman, M. R. in Miller, A. (2011). Response to intervention: The changing role of school psychologists in relation to gifted students. *Journal of Applied School Psychology*, 27, 341–358.

Pfeiffer, S. I. (2001). Professional psychology and the gifted: Emerging practice opportunities. *Professional Psychology: Research and Practice*, 32, 175–180.

Robinson, E. L. (2002). What is the school psychologist's role in gifted education? *Gifted Child Today*, 25, 34–37.

Vir 1:

Poslanstvo in vizija Pedagoške fakultete, pridobljeno s <http://www.pef.uni-lj.si/75.html>

Vir 2:

Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, pridobljeno s <http://www.pef.uni-lj.si/index.php?id=790>

Prepoznavanje vloge in pomena kulturno-umetnostne vzgoje

NATAŠA BUCIK¹ IN NADA POŽAR MATIJAŠIČ²

Povzetek

Kulturno-umetnostni vzgoji, področju na presečišču kulturnega, vzgojno-izobraževalnega in znanstvenega sektorja, se v zadnjih dveh desetletjih v strokovnih in znanstvenih krogih namenja vedno večja pozornost. V Sloveniji si od leta 2006 prizadevamo za tvorno partnerstvo med vzgojno-izobraževalnimi zavodi in kulturnimi ustanovami, krepimo zavest o pomenu kulturne vzgoje v vzgoji in izobraževanju ter seznanjamo strokovno javnost s pozitivnimi učinki kakovostne kulturne vzgoje na celostni razvoj otrok in mladih. Načrtno in kakovostno kulturno-umetnostno vzgojo za otroke in mladino je treba zagotoviti na vseh področjih kulture, tako z vidika sprejemanja kulture (mladi kot obiskovalci kulturnih dogodkov) kot z vidika ustvarjalnosti (mladi kot aktivni udeleženci kulturnih dejavnosti). V prispevku je poudarek na kulturno-umetnostni vzgoji, ki je pomembna za spodbujanje ustvarjalnosti, razvoj različnih oblik nadarjenosti ter vključevanje nadarjenih otrok in mladih v različne oblike kulturnih dejavnosti.

Ključne besede: kulturno-umetnostna vzgoja, ustvarjalnost, nadarjenost.

Strokovne podlage za načrten razvoj kulturno-umetnostne vzgoje

Kulturno-umetnostni vzgoji, področju na presečišču kulturnega, vzgojno-izobraževalnega in znanstvenega sektorja, se v zadnjih dveh desetletjih v strokovnih in znanstvenih krogih namenja vedno večja pozornost. V obdobju od leta 2001 do danes je na tem področju potekalo veliko mednarodnih in evropskih strokovnih srečanj in konferenc ter so bili sprejeti mnogi pomembni strateški dokumenti. Med njimi poudarimo tiste, ki so ključni za razvoj načrtno kulturno-umetnostne vzgoje v Sloveniji. Na prvi UNESCO svetovni konferenci o kulturno-umetnostni vzgoji je bil potrjen dokument *Road map for Arts Education* (Smernice kulturno-umetnostne vzgoje; UNESCO, 2006), na drugi pa dokument *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education* (Cilji razvoja kulturno-umetnostne vzgoje; UNESCO, 2010). Oba poudarjata pomembnost področja za oblikovanje družbe, temelječe na ustvarjalnosti, še posebej pa dostopnost kulturno-umetnostne vzgoje kot temeljnega in trajnostnega sestavnega dela izobraževanja.

1 mag. Nataša Bucik, Direktorat za ustvarjalnost, Ministrstvo za kulturo

2 Nada Požar Matijašič, Urad za razvoj izobraževanja, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport

Med pomembne dokumente, ki utemeljujejo pomen kulturno-umetnostne vzgoje v izobraževanju, je treba šteti tudi *Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje. Evropski referenčni okvir* (2007). Referenčni okvir določa osem ključnih kompetenc, med njimi tudi *kulturno zavest in izražanje*. V sodobni, kulturno raznoliki in na znanju temelječi družbi mora posameznik za kakovostno življenje in aktivno udeležbo v družbi med izobraževanjem osvojiti različne veščine in razviti določene kompetence. Tuji in domači strokovnjaki (Bamford, 2006; Bamford, Putz-Plecko, Hartmann-Fritsch, Kowar, Lundgren in Collard, 2011; Bamford in Wimmer, 2012; Devjak in Skubic, 2011; DICE, 2010; Eurydice, 2010; Fowler, 2007; Kroflič, Štirn Koren, Štirn Janota in Jug, 2010; Požar Matijašič in Bucik, 2008; Robinson, 1989, 2001; Robinson in Lou, 2010; Rouhète, 2007) prepoznajo, da so izkušnje otrok in mladih s kakovostno kulturno-umetnostno vzgojo (izobraževanje o umetnosti, z umetnostjo in skozi umetnost) ključne za njihov celostni razvoj, zato jim je pomembno omogočiti spoznavanje različnih področij umetnosti in s tem različnih načinov izražanja in komuniciranja (z besedami, gibi, slikami, glasbo ...). Pri razvijanju kulturno-umetnostne vzgoje v formalnem in neformalnem izobraževanju je treba upoštevati oba vidika: vidik sprejemanja kulture (mladi kot bralci, gledalci, udeleženci, obiskovalci kulturnih dogodkov) in ustvarjalni vidik (mladi kot ustvarjalci ali soustvarjalci in aktivni udeleženci kulturnih dejavnosti). Vzgojno-izobraževalni sistem naj bi zagotavljal dostopnost raznolikih in kakovostnih kulturnih dejavnosti vsem otrokom in mladim, še posebej je to pomembno za mlade iz geografsko oddaljenih območij oziroma iz socialno ogroženih okolij.

V Sloveniji smo z načrtno kulturno vzgojo začeli skladno z *Nacionalnim programom za kulturo 2004–2007* (2004; v nadaljevanju *NPK*) ter še posebej z *NPK 2008–2011* (2008), ki je opredelil, da je skrb za načrtno kulturno-umetnostno vzgojo naloga kulturnega in vzgojno-izobraževalnega sektorja. Od leta 2006 si prizadevamo tudi za tvorno partnerstvo med vzgojno-izobraževalnimi in kulturnimi ustanovami ter tudi za partnerstvo med vladnimi resorji, kar ostaja pomembna naloga tudi v predlogu *NPK 2013–2016*. Leta 2009 je *Razširjena medpredmetna skupina za kulturno vzgojo* na Zavodu RS za šolstvo (v nadaljevanju ZRSS), ki so jo sestavljali strokovnjaki z različnih področij vzgoje in izobraževanja ter kulture, pripravila *Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v izobraževanju* (v nadaljevanju *Smernice*). Dokument, ki pojasnjuje vlogo kulturne vzgoje pri izboljševanju kakovosti izobraževanja in razvijanju posameznikove ustvarjalnosti, poudarja pomen umetnosti in kulture za družbo 21. stoletja ter pomen nadarjenosti in ustvarjalnosti vsakega posameznika, ki ju razvija tudi kulturno-umetnostna vzgoja. Dokument je v celoti objavljen v priročniku *Kulturno-umetnostna vzgoja: priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol*, ki prinaša tudi opise primerov dobrih praks z

naslednjih področij kulture: bralne kulture, filmske umetnosti, glasbene umetnosti, gledališke umetnosti, intermedijskih umetnosti, kulturne dediščine, likovne umetnosti in plesne umetnosti (Bucik, Požar Matijašič in Pirc, 2011).

Vidik ustvarjalnosti in nadarjenosti med cilji v Smernicah posebej izpostavlja cilj 2, *razvijanje ustvarjalnosti*, ki pravi: »Kulturno-umetnostna vzgoja spodbuja razvijanje posameznikove ustvarjalnosti v skladu z njegovimi potenciali.«, ter cilj 3, *razvijanje individualnih sposobnosti*, ki pravi: »Kulturno-umetnostna vzgoja spodbuja razvoj čustveno-motivacijskih, socialnih, spoznavnih ter telesno-gibalnih kompetenc. Spodbuja domišljijo, iniciativnost, inovativnost, svobodo in kritično mišljenje, krepi avtonomijo, zavest o kulturni identiteti itn. Omogoča torej celostni razvoj posameznika.« Pri cilju 4, *izboljšanje kakovosti izobraževanja*, pa je med drugim poudarjeno: »... Uvajanje kulturno-umetnostnih vsebin se smiselno vključuje v življenje in delo vrtca/šole: v središče postavlja otroka/mladostnika, razvija njegove zmožnosti, nadarjenost ter upošteva njegove interese.«

V vzgojno-izobraževalnem sistemu sta vloga in pomen načrtne kulturno-umetnostne vzgoje še vedno premalo prepoznana, še posebej bi bilo treba bolje izkoristiti njene pozitivne učinke pri spodbujanju nadarjenosti otrok in mladih – pri tem je pomembno timsko delo vseh – od vzgojiteljev, učiteljev, svetovalnih delavcev do vodstva VIZ.

Nacionalni projekt KULTURNI BAZAR – kultura se predstavi

Na Ministrstvu za kulturo (v nadaljevanju MK) v sodelovanju z Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport (v nadaljevanju MIZŠ) in Zavodom RS za šolstvo ter kulturnimi ustanovami od leta 2009 pripravljamo zdaj že tradicionalni nacionalni projekt *Kulturni bazar – Kultura se predstavi* (v nadaljevanju KB).

Eden od namenov in ciljev projekta KB je povečanje dostopnosti in krepitev zavesti o pomenu kulturne vzgoje v vzgoji in izobraževanju ter seznanjanje strokovne javnosti s pozitivnimi učinki kakovostne kulturne vzgoje za otroke in mladino. Na KB se tako vsako leto predstavijo kulturne ustanove in samostojni kulturni ustvarjalci iz cele Slovenije, katerih programe in projekte z vseh področjih kulture sofinancira MK.

KB je od leta 2010 organiziran kot dodatno strokovno usposabljanje, namenjeno strokovnim delavcem iz vzgojno-izobraževalnih zavodov (v nadaljevanju VIZ). Poleg vzgojiteljev, učiteljev, profesorjev in šolskih knjižničarjev so vabljeni tudi svetovalni delavci. Bogat program vključuje strokovne razprave, predavanja in predstavitve posameznih področij kulture, predstave in nastope ustvarjalcev (gledaliških, glasbenih, plesnih, filmskih ...), umetniških skupin in izvedbo umetniških delavnic. Strokovni delavci lahko spoznajo različne možnosti izvajanja kulturnih dejavnosti za otroke in mladino v okviru izvajanja kurikula v vrtcih, obveznega in razširjenega programa v osnovnih šolah (kulturno-umetnostna vzgoja kot kroskurikularna in medpredmetna vsebina, organizacija kulturnih dni, obveznih in izbirnih predmetov) ter obveznih in izbirnih vsebin ali interesnih dejavnosti v srednjih šolah, pa tudi obšolskih ali izvenšolskih dejavnosti za kakovostno in ustvarjalno preživljanje prostega časa otrok in mladine (različni abonmaji, ustvarjalni tabori ...). V programu sodelujejo tudi predstavniki vrtcev, osnovnih in srednjih šol – nosilci kulturno-vzgojnih projektov, ki smo jih prepoznali kot primere dobre prakse partnerskega sodelovanja med VIZ in kulturnimi ustanovami.

Vsako leto izdamo tudi *Katalog ponudbe kulturno-umetnostne vzgoje*, ki ga brezplačno prejmejo vsi VIZ v Sloveniji ter vse sodelujoče kulturne ustanove. Katalog ponudbe se je izkazal kot odličen pripomoček za načrtovanje kulturno-umetnostnih dejavnosti, saj je na enem mestu zbrana ponudba kakovostnih ponudnikov iz vse Slovenije, hkrati pa je pomemben za vse, ki želijo spodbujati ustvarjalnost otrok in mladih skozi inovativne kulturno-vzgojne projekte. Uveljavitev KB kot osrednje nacionalne predstavitve kulture v strokovni in širši javnosti nas je spodbudila tudi k pripravi spletne strani www.kulturnibazar.si, ki je namenjena strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju, kulturi, pa tudi širši strokovni javnosti.

Od leta 2012 v projektu sodeluje tudi Ministrstvo za kmetijstvo in okolje, s katerimi smo v tematskem sklopu *Z umetnostjo do trajnostnega razvoja* poudarili kreativni pristop k okoljski problematiki in nakazali kroskurikularno razsežnost kulturno-umetnostne vzgoje. V letu 2013 se je partnerstvu pridružilo še Ministrstvo za gospodarski razvoj in tehnologijo, s katerim želimo poudariti povezovanje kulture in izobraževanja, ustvarjalnosti, podjetnosti in inovativnosti.

Zaključki ali zakaj vabimo na Kulturni bazar tudi svetovalne delavce iz VIZ?

Kulturni bazar namenjamo vsem strokovnim delavcem iz vzgojno-izobraževalnih ustanov, tudi svetovalnim delavcem. Praksa kaže, da številni pri svojem delu z otroki in mladostniki že uspešno vključujejo kulturno-umetnostno vzgojo (Bamfort idr., 2011; Bucik, Požar Matijašič in Pirc, 2011; DICE, 2010; Kroflič idr., 2011; The Arts Council, 2006). Otroci in mladi se radi vključujejo v kulturno-umetnostne dejavnosti, ker pod mentorstvom ustvarjalcev/umetnikov sami ustvarjajo, se izražajo na drugačne načine in so spodbujeni k eksperimentiranju in izumljanju. Take organizirane in ustvarjalne oblike druženja pomagajo mladim pri socializaciji in krepitvi samozvesti ter so odlično motivacijsko sredstvo. Raziskave kažejo, da lahko kakovostna kulturna vzgoja tako prispeva tudi k izboljšanju medosebnih odnosov v razredu/skupini, izboljšanju klime v vrtcu/na šoli ter zmanjšanju nesocialnega vedenja in nasilja (Bamfort, 2006; DICE, 2010; Fowler, 2007; Kroflič idr., 2011; Robinson, 1989; Rouhète, 2007). Na Kulturnem bazarju poudarjamo tudi kroskurikularni vidik kulturno-umetnostne vzgoje – leta 2012 je bil predstavljen *e-zbornik: Skozi umetnost o medosebnih odnosih* (Bucik in Lukan Matko, 2011), ki so ga v sodelovanju z Inštitutom za kriminologijo v sklopu projekta Evropskega socialnega sklada *Sistemska soočanje z nasiljem v družini – usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju* pripravili strokovnjaki s področja kulture. V zborniku so prikazane možnosti, ki jih ponujajo kulturne vsebine pri delu z mladimi v vzgojno-izobraževalnem procesu, tudi na področju sociale in zdravja. Zbornik predstavi različne kulturne vsebine (literatura, gledališke in lutkovne predstave, filmi, TV-oddaje, sodobna likovna umetnost, glasba), ki se dotikajo problematike nasilja z različnih zornih kotov, ter nakaže, kako lahko področje umetnosti povežemo z različnimi socialno-družbenimi, psihološkimi, sociološkimi ipd. tematikami.

Učenje z umetnostjo in skozi umetnost ter kreativna raba medijev spodbujajo razvijanje problemskega in ustvarjalnega mišljenja, omogočajo usvajanje kreativnih strategij, hkrati pa spodbujajo komunikacijo in medsebojno sodelovanje. Umetniška izkušnja prispeva k celovitemu razvoju osebnosti – angažira celoten spekter človekovih senzornih, intelektualnih, emocionalnih in motivacijskih plasti osebnosti. Kulturno-vzgojne dejavnosti prebudijo otrokovo kreativnost in domišljijo, spodbudijo celoten spekter inteligentnosti ter odprejo obsežen sistem povezav, predstav in izrazov. Ključno je, da je kulturno-umetnostna vzgoja dostopna otrokom tako med poukom kot zunaj šole. V okviru dejavnosti, ki jih šole pripravljajo za učence, zlasti nadarjene

učenca, bi bilo pomembno zagotoviti tudi vključevanje umetnikov oz. kulturnih ustanov, saj tudi ukvarjanje z umetnostjo spodbuja razvoj ustvarjalnosti in inovativnosti, ki sta temelja nadarjenosti. Primeri dobrih praks v vzgojno-izobraževalnih ustanovah v tujini in pri nas (glej Bamfort idr., 2011; Borota, Geršak, Korošec in Majaron, 2006; Bucik, Požar Matijašič in Pirc, 2011; DICE, 2010; Eurydice, 2010, Kroflič idr., 2011; Tiller, 2006) kažejo pozitivne učinke povezovanja učiteljev različnih predmetov z zunanjimi izvajalci/ustvarjalci, ki kulturno-umetnostno vzgojo načrtno vključujejo v dejavnosti v vrtcih in šolah (področja dejavnosti, pouk posameznega predmeta, dnevi dejavnosti, izbirne vsebine, interesne dejavnosti, projekti ...). Številne kulturne dejavnosti lahko uspešno prispevajo h kakovostnemu preživljanju prostega časa in s tem tudi k zdravemu življenjskemu slogu. Ker so aktivnosti v prostem času pogosto povezane s socioekonomskim/socialnim statusom družine, je toliko bolj pomembno, da formalni izobraževalni sistem vsem zagotavlja dosegljivo kakovostno in sistematično kulturno-umetnostno vzgojo.

Za celovit razvoj otrokove kulturne pismenosti, ki vključuje vse »jezike«, torej bralno, vizualno, glasbeno in medijsko pismenost, je primeren kroskurikularen pristop. Svetovalni delavci skupaj z drugimi strokovnimi delavci v šolah skrbijo za optimalni razvoj otroka/učenca, še posebej pa skrbijo za prilagoditev šolskega programa nadarjenim učencem, tudi umetniško nadarjenim. Sodelovanje z umetniki, ustvarjalci oz. strokovnjaki s področja kulture lahko vzgojiteljem, učiteljem in svetovalnim delavcem pomaga pri spodbujanju ustvarjalnosti pa tudi pri odkrivanju nadarjenih otrok in mladih. Še zlasti bi bilo to koristno na umetniških področjih, ki jih sedanjí šolski predmeti ne pokrijejo ustrezno (sodobni ples, balet, film, fotografija, oblikovanje ...), in na šolah običajno ni strokovnjaka, ki bi znal prepoznati otrokovo nadarjenost na teh področjih. Pozornost je treba nameniti tudi odkrivanju umetniško nadarjenih otrok iz socialno šibkejših družin, saj se ti otroci redkeje vključujejo v izvenšolske dejavnosti (npr. glasbeno šolo ...) in imajo zato manj možnosti tako za odkrivanje kot za razvijanje svojih nadarjenosti.

Pomembno je, da svetovalni delavci in drugi strokovni delavci, ki delajo z nadarjenimi otroki in mladimi, prepoznajo vlogo in pomen kakovostne kulturno-umetnostne vzgoje in vzpostavijo trajnejše partnersko sodelovanje z umetniki oziroma kulturnimi ustanovami. Pri tem je nujno poznavanje kakovostne kulturno-vzgojne ponudbe v Sloveniji, ki jo vsako leto ponuja Kulturni bazar. Tako učitelji in svetovalni delavci spoznajo možnosti vključevanja raznolikih in zanimivih dejavnosti v okviru pouka, hkrati pa lažje svetujejo otrokom in mladim (tudi nadarjenim) za kakovostno, kreativno in zdravo preživljanje prostega časa.

Literatura

- Bamfort, A. (2006). *The wow factor: Global research compedium on the impact of the arts in education*. Munster: Waxmann.
- Bamfort, A., Putz-Plecko, B., Hartmann-Fritsch, C., Kowar, G., Lundgren, L. in Collard, P. (ur.) (2011). *Artists in creative education. Unlocking children's creativity – a practical guide for artists*. Sweden: Kipro. Pridobljeno s <http://www.artistsincreativeeducation.com>
- Bamford, A. in Wimmer, M. (2012). *The role of arts education in enhancing school attractiveness: a literature review*. European Expert Network on Culture (EENC). Sneto z: www.eenc.eu.
- Borota, B., Geršak, V., Korošec, H. in Majaron, E. (2006). *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Bucik, N. in Lukan Matko, I. (ur.). (2011). *Skozi umetnost o medosebnih odnosih*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani. Pridobljeno s www.kulturnibazar.si
- Bucik, N., Požar Matijašič, N. in Pirc, V. (ur.). (2011). *Kulturno-umetnostna vzgoja: priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s www.kulturnibazar.si.
- Devjak, T. in Skubic, D. (2009). *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. Pridobljeno s http://reggioemilia.pef.uni-lj.si/reggio/images/dokumenti/splet_reggio-emilia.pdf
- DICE (2010). *Making a world of difference: a DICE resource for practioners on educational theatre and drama*. Belgrade: DICE Consortium.
- Eurydice. (2010). *Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno s http://www.eurydice.si/index.php?view=article&id=2308%3Akulturno-umetnostna-vzgoja-po-solah-v-evropi-&option=com_content&Itemid=367
- Fowler, C. (2007). *Strong arts, strong schools*. Oxford: Oxford University Press.
- Kroflič, R., Štirn Koren, D., Štirn Janota, P. in Jug, A. (ur.). (2010). *Kulturno zlahtenje najmlajših: razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti*. Ljubljana: Vrtec Vodmat. Pridobljeno s www.kulturnibazar.si.
- Kulturni bazar-Kultura se predstavi: katalog ponudbe kulturno-umetnostne vzgoje 2012/2013* (2012). Ljubljana: Cankarjev dom in Ministrstvo za kulturo. Pridobljeno s www.kulturnibazar.si.
- Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi* (Eurydice) (2010). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno s www.kulturnibazar.si.
- Nacionalni program za kulturo 2008–2011*. (2008). Ljubljana: Ministrstvo za kulturo.
- Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju* (2009). ZRSŠ. Pridobljeno s www.kulturnibazar.si
- Požar Matijašič, N. in Bucik, N. (ur.) (2008). *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno s www.kulturnibazar.si
- Robinson, K. (ur.) (1989). *The arts in schools: Principles, practice and provision*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Robinson, K. (2001). *Out of our minds. Learning to be creative*. Chichester: Capstone.
- Robinson, K. in Lou, A. (2010). *The element. How finding your passion changes everything*. London: Penguin books.
- Rouhète, M. (ur.) (2007). *Evaluating the impact of arts and cultural education*. Pariz: Centre Pompidou.
- Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje. Evropski referenčni okvir* (2007). Luxembourg: Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti. Pridobljeno s http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/

ll-learning/keycomp_sl.pdf

UNESCO (2006). *Road map for arts education*. Pridobljeno s http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf

UNESCO (2010). *Seoul agenda: Goals for the development of arts education*. Pridobljeno s http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf

The Arts Council. (2006). *Artist-schools guidelines: Towards best practice in Ireland*. Dublin: The Arts Council. Pridobljeno s http://www.artscouncil.ie/Publications/ArtistsSchoolso6_English.pdf

Tiller, C. (ur.) (2006). *Transmission. The creative worker: new perspectives for the arts in Europe*. Helsinki: Erweko Painotuote Oy. Pridobljeno s

<http://www.cta-elegantsolutions.com/files/pdf/thecreativeworkerpdf.pdf>

Ob rob strokovnemu posvetu »Podpora psihologa vzgojiteljem in učiteljem pri delu z nadarjenimi«

CVETA RAZDEVŠEK PUČKO¹

Tema strokovnega posveta, ki je potekal 25. januarja 2013 na Pedagoški fakulteti v Ljubljani v organizaciji Centra za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti PeF UL, je bilo spoznavanje možnosti in izkušenj o načinih, vsebinah in oblikah strokovne podpore psihologov vzgojiteljem in učiteljem pri delu z nadarjenimi, seveda pa so bile v prispevkih predstavljene tudi druge aktualne teme, ned njimi identifikacija nadarjenih, sistemska urejenost dela z nadarjenimi, različne oblike sodelovanja psihologov pri delu z nadarjenimi, pa tudi problemi neozaveščenosti strokovnih delavcev o pomenu ustreznega dela z nadarjenimi, pomanjkanja strokovnega dialoga in tudi problem pomanjkanja ustreznega didaktičnega znanja na področju dela z nadarjenimi.

V prispevku predstavljam predvsem nekaj tistih idej in izkušenj, ki so predstavljale ali izpostavile delo psihologov z vzgojitelji in učitelji, ne obravnavam pa primerov neposrednega dela psihologov z nadarjenimi učenci. Pri tem se zavedam subjektivnosti izbora poudarkov, prepričana sem, da bi kdo drug naredil drugačen izbor.

Moj izbor pa je brez dvoma tudi pod vplivom mojih osebnih izkušenj. Svojo poklicno pot sem namreč začela kot šolski psiholog za vse šole (štiri centralne šole s podružnicami) večje občine. V tistem obdobju nadarjenim učencem nismo posvečali posebne pozornosti, prioriteta je bilo delo z manj uspešnimi učenci. Zelo hitro sem ugotovila, da sama ne morem izvajati pomoči vsem učencem, ki bi jo potrebovali, zato sem začela delati z učitelji in jih skušala s svojim psihološkim znanjem usmerjati pri delu z učenci. Ugotavljala sem, da imajo učitelji didaktično znanje in izkušnje (česar jaz nisem imela), potrebovali pa so več psihološkega znanja o naravi učnih težav ter seveda o psiholoških posebnostih posameznih učencev. Moje tedanje izkušnje so sestavni del današnjega prepričanja, da so učitelji dragoceni kot osebe, ki vsakodnevno in neposredno delajo z učenci, tudi z nadarjenimi. Vloga psihologov je torej ne le podpora učiteljem pri tem delu, s svojim strokovnim znanjem lahko pomembno prispevajo, da so nadarjeni pravočasno in ustrezno identificirani, da dobijo učitelji dovolj informacij o naravi in posebnostih nadarjenosti posameznih

¹ izr. prof. dr. Cveta Razdevšek Pučko, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

učencev, kar vse prispeva k temu, da je njihovo delo prilagojeno posebnostim vključenih učencev in usmerjeno v razvoj njihove nadarjenosti.

Kakšno naj bo torej sodelovanje (šolskega) psihologa z vzgojitelji in učitelji pri delu z nadarjenimi, katera pomembna spoznanja in izkušnje so predstavili udeleženci posveta?

Na področju identifikacije nadarjenih so nedvomno psihologi tisti, ki poznajo značilnosti in razvoj nadarjenih učencev, zato lahko s svojim strokovnim znanjem povečajo občutljivost učiteljev za različne vrste nadarjenosti. V šolah se sicer večkrat poudarjajo ali morda celo precenjujejo predvsem akademski dosežki učencev, čeprav je med učitelji Gardnerjevo pojmovanje mnogoterih inteligentnosti dokaj dobro poznano. Ker se učitelji bojijo, da bi zaradi posvečanja nadarjenim zanemarili druge učence, jih mora psiholog opozoriti, da delo z nadarjenimi ni v nasprotju z osnovno idejo, da je vsak učenec dragocen, vendar nas psihološke značilnosti posameznikov opozarjajo, da različni učenci zahtevajo različno obravnavo.

Psihologi na šolah sicer opažajo, da učitelji, ki so zainteresirani za delo z nadarjenimi, večkrat sami poiščejo psihologa, vendar je prisotne tudi veliko nemotiviranosti učiteljev za to področje, pa tudi veliko strahu in nezaupljivosti. Učitelji si želijo več izobraževanja o motiviranju nadarjenih učencev, o didaktičnih usmeritvah za delo z nadarjenimi. To je še posebej pomembno, saj se učitelji, ki jim primanjkuje znanja za konkretno delo z nadarjenimi, večkrat zatekajo v previsoka pričakovanja, v kritičnost, pojavlja se celo sovražnost do nadarjenih, v resnici pa je prisoten tudi strah.

Zavedati se moramo, da ni vsak učitelj primeren za delo z vsakim nadarjenim, pomembno pa je, da psiholog pomaga učiteljem pri identifikaciji nadarjenih ter da jim pomaga, da se izognejo »notranjemu cenzorju«, ki se izraža v nekatereh pristopih, ki jih imenujemo »creativity killers«: težnji po nadzoru, močnem vodenju, ustvarjanju tekmovalnega ozračja s časovnimi pritiski in pritiski dosežkov.

Psiholog je tudi tisti, ki lahko učitelje seznani s področji dela z nadarjenimi (ne le kognitivno, pomembna so tudi motivacijsko, čustveno in socialno področje), pa tudi s konkretnimi načini dela. Psiholog mora tudi v razred, priporočajo se kolegialne hospitacije in organizacija specifičnih treningov (npr. učenje učenja, poudarek na spodbujanju sodelovanja, oblikovanju ustrezne učne klime, pozitivni odnos do dosežkov, brez strahu pred napakami ...).

Med psihološkimi spoznanji, ki so pomembna v smislu usmerjanja učiteljev pri delu z nadarjenimi, je bil omenjen »model razvoja talentov«, ki vodi od prve stopnje (identifikacija in razvoj interesa) do naslednjih: poučevanje in usposabljanje za osvojitev tehnik, s katerimi bo nadarjeni učenec razvijal svoje nadarjenosti in dosegal temu ustrezne rezultate; šele na koncu pride do stopnje, ko učitelj prevzame vlogo mentorja, ki zna stati ob strani, ki spodbuja, daje suport in nadarjenega učenca motivira za vztrajanje na področju/-ih delovanja.

Na področju dela z nadarjenimi smo tudi iz predstavljenih intervjujev z nadarjenimi dobili opozorilo, da se učitelji v pomanjkanju teoretičnega znanja o tej tematiki večkrat zatekajo v poučevanje tehnik (pogosto na področju »učenje učenja«), premalo pa je individualizacije in prilagajanja individualnim razlikam. Tako se npr. vsem učencem priporočajo določene tehnike (npr. miselni vzorci), namesto usposabljanja vsakega posameznika, da bi znal spoznati sebi najbolj primerne strategije učenja. Tudi psihologi pogosto izvajajo delavnice, kjer je preveč poudarka na tehnikah in premalo pozornosti širšemu razumevanju posebnih nadarjenosti. Dodatni problem delavnic, ki jih z učenci izvajajo psihologi pa je, da jih učitelji sprejmejo kot zadostne oblike dela z nadarjenimi, kar njih same odvezuje posebnih oblik dela. Nadarjeni kot moteče doživljajo visoka pričakovanja, tudi pritiske, ki se večkrat kažejo v zahtevah za udeležbo na vseh različnih tekmovanjih, pogrešajo pa višjo raven pouka.

Identifikacija nadarjenih je pomembna že na predšolski stopnji, kjer je mogoče zaznati velike razlike med otroki, kažejo se med drugim v obvladovanju branja (pred vstopom v šolo). Značilno je, da so vzgojiteljice v vrtcu pozorne predvsem na klasične »zaposlitve« otrok, premalo pa poznajo in izvajajo tiste oblike dela, ki izhajajo iz individualnih posebnosti nadarjenih otrok. Na predšolski stopnji je predvsem pomembna identifikacija oz. poznavanje nekaterih instrumentov za zgodnje prepoznavanje nadarjenih otrok. Tudi na predšolski stopnji velja, da višji potenciali nadarjenih otrok sicer zahtevajo diferenciran pristop, hkrati pa zavedanje, da imajo ti otroci enake, pa tudi specifične potrebe na različnih področjih razvoja.

Posvet je opozoril na zanimive vidike dela z nadarjenimi, v predstavitvah smo lahko spoznali zelo različne pristope in obilico idej. Mnogi psihologi so zelo dejavni na področju dela z nadarjenimi, poleg identifikacije sami organizirajo in tudi izvajajo različne obogatitvene dejavnosti, sodelujejo na taborih, so mentorji raziskovalnih nalog. Brez dvoma so psihologi usposobljeni za

kvalitetne oblike dela z nadarjenimi, vendar sami ne zmorejo zajeti vseh različnih področij.

Zato je bil cilj posveta opozoriti na nujnost, možnosti in oblike sodelovanja psihologov z vzgojitelji in učitelji, ki imajo možnost, da načela kakovostnega dela z nadarjenimi udejanjajo v svojem vsakodnevnem delu. Ugotavljam, da je bil ta cilj dosežen, hkrati pa je udeležba in predstavljena tematika na posvetu dokaz, da je delo z nadarjenimi za psihologe ne le relevantno in pomembno področje dela, ampak je to tudi področje, kjer, v delovanju skupaj z drugimi strokovnimi delavci na šolah, izkazujejo visoko raven strokovne kompetentnosti.

PRILOGA

Program posveta

| | |
|--------------|--|
| 8.30–9.00 | Zbiranje udeležencev |
| 9.00–9.10 | Otvoritev posveta |
| 9.15–10.40 | <i>Iztočnice za razpravo:</i> doc. dr. Mojca Juriševič (PeF UL) red. prof. dr. Valentin Bucik (FF UL) red. prof. dr. Cirila Peklaj (FF UL) Tamara Maleševič (ZRSŠ) doc. dr. Olga Poljšak Škraban (PeF UL) |
| 10.40–11.00 | Odmor |
| 11.00–13.15 | <i>Predstavitve – primeri psihološke prakse in odmevi:</i> Božena Stritih (Vrtec Najdihojca Ljubljana) Nika Cerar (OŠ Jurija Vege Moravče) Ajda Erjavec Bartolj (OŠ Šentjernej) Nataša Fabjančič (OŠ Vencija Perka Domžale) Darko Hederih (OŠ bratov Polančičev Maribor) Nada Liplin (OŠ Dravlje Ljubljana) Majda Šajn Stjepić (Gimnazija Vič Ljubljana) doc. dr. Mojca Juriševič in Polona Gradišek, asist. (PeF UL) |
| 13.15–14.00 | Odmor – kosilo |
| 14.00–14.45 | <i>Plenarno predavanje:</i> red. prof. dr. Norbert Jauševc (FF UM): »Nadarjeni možgani« |
| 15.00 –16.30 | Razprava in zaključki posveta |

Namen januarskega posveta za psihologe v vzgoji in izobraževanju je bil premisliti vsebine, načine in oblike strokovne podpore vzgojiteljem in učiteljem pri delu z nadarjenimi, predstaviti dobre psihološke prakse na tem področju dela in iskati nove možnosti za kakovostno sodelovanje psihologov z vzgojiteljji in učitelji.

ISBN 978-961-253-110-2



9 789612 531102